

Marta Raquel da Cunha Pinheiro

**Inglês: Atividade de
Enriquecimento ou Disciplina
Curricular?**

MESTRADO EM ENSINO PRECOCE DE INGLÊS

NM

MESTRADO EM ENSINO PRECOCE DE INGLÊS

dezembro | 2013

Marta Raquel da Cunha Pinheiro

Inglês: Atividade de Enriquecimento ou Disciplina Curricular?

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE

Orientação

Prof. Doutor Américo Dias

MESTRADO EM ENSINO PRECOCE DE INGLÊS

Ao meu filho, Francisco.

RESUMO

O ensino do Inglês tem-se difundido por toda a Europa, mas também por todo o mundo e a faixas etárias cada vez mais baixas (precoces).

Portugal não é exceção. Desde 2005, para os 3º e 4º anos e 2006, para os 1º e 2º anos, que as escolas de 1º Ciclo têm obrigatoriamente de incluir a lecionação da disciplina em horário extracurricular, embora com um caráter lúdico e sensibilizador, em detrimento de uma abordagem formal.

Contudo, questiona-se se esta deverá continuar a ser uma atividade de enriquecimento ou se, pelo contrário, a sua integração no currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico não será mais profícua. Esta é a problemática central do nosso Trabalho de Projeto.

Recorrendo-se à metodologia de investigação-ação concluiu-se que a aprendizagem da disciplina é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, metacognitivo, social e cultural da criança e que, o seu ensino precoce, salvaguardadas as devidas condições, pode acarretar inúmeros benefícios. Recomenda-se, por conseguinte, a sua inclusão no currículo do 1º CEB.

Consideramos, assim, que este Trabalho de Projeto constitui um contributo, embora modesto, para a melhoria das práticas educativas.

Palavras-chave: precoce, desenvolvimento, inclusão, currículo.

ABSTRACT

English teaching has not only spread across Europe, but also throughout the world and the starting age (early learning) is increasingly lowering.

Portugal is no exception. Since 2005, for 3rd and 4th year students and 2006, for 1st and 2nd year students, 1st Cycle Schools are obliged to include English teaching in an extracurricular schedule, but with a fun and playful character, promoting language awareness, rather than a formal approach.

However, it is questionable whether English should continue to be an enrichment activity or, on the contrary, its integration in the 1st Cycle of Basic Education's curriculum will be more fruitful. This is the central theme of our Study Project.

Resorting to an action-research methodology, it was concluded that learning the subject is fundamental to the cognitive, linguistic, metacognitive, social and cultural development of the child and that early learning, subjected to the right conditions, can lead to numerous benefits. It is recommended, therefore, its inclusion in the 1st CEB's curriculum.

Thus, we believe that this Study Project is a contribution, although modest, towards the improvement of educational practices.

Keywords: Early learning, development, inclusion, curriculum.

ÍNDICE

Resumo	3
Abstract	4
Introdução	7
1. Finalidades e objetivos do Projeto	9
2. Metodologia do Trabalho de Projeto	10
2.1. Etapas do Trabalho de Projeto	12
3. O ensino de línguas estrangeiras nos primeiros anos de escolaridade: contextualização	15
3.1. O contexto europeu	15
3.1.1. Conclusões	27
3.2. O contexto português	28
3.2.1. Conclusões	41
3.3. O ensino do Inglês: Inevitabilidade ou Imposição?	42
3.3.1. Conclusões	48
3.4. O ensino precoce: algumas considerações	48
3.4.1. Conclusões	55
3.5. Formulação de hipóteses	56
4. Fundamentação prática	57
4.1. Conclusões	64
5. Conclusão	66
Bibliografia	68

6. Apêndices	76
6.1. Apêndice 1 (Inquérito)	76
6.2. Apêndice 2 (Tratamento de dados)	80

INTRODUÇÃO

Em 1998, conclui a minha Licenciatura na Escola Superior de Educação do Porto, do curso de Professores do Ensino Básico, variante Português e Inglês. Na altura, a oportunidade de enveredar por uma carreira no 1º Ciclo era mais promissora e acessível. Por isso, não hesitei. E, enquanto que o Português manteve um lugar de destaque na minha profissão, o Inglês passou a ocupar uma posição secundária, por vezes subsidiária.

No entanto, o enlevo que me fez apaixonar por essa língua ainda existia, embora de uma forma latente. Impelia-me para algumas leituras (confesso que, frugais) e para o apoio académico a familiares próximos. Despertei dessa inércia após o surgimento da possibilidade de realização deste Mestrado. Por isso, apesar de não estar diretamente relacionado com a minha atividade profissional atual, não hesitei. Era uma excelente oportunidade para reciclar conhecimentos e regressar às origens, catorze anos depois.

Apesar da excitação inicial, depressa se tornou claro que esta não seria uma tarefa fácil. Não tinha experiência profissional, pois nunca havia lecionado Inglês, com exceção do intenso mas frugal estágio de 97/98.

Senti-me a anos-luz dos conhecimentos dos restantes colegas da turma! Consequentemente, encontrar um tema foi extremamente difícil: faltava-me a rotina diária, o pulsar do dia-a-dia...

Depois de redobradas reflexões percebi que esta demanda só teria sucesso se englobasse o que hoje sou (professora do 1º Ciclo) com o que ambicionava ser (professora de Inglês do 1º Ciclo). Após esta tomada de consciência, o tema surgiu naturalmente na minha mente: a pertinência, ou não, de o Inglês ser uma disciplina curricular do 1º Ciclo. À partida, parecia-me óbvia a sua inclusão no currículo. Mas esta opinião era somente alicerçada numa visão empírica, afetiva até. Surgiu, assim, a necessidade de proceder a um trabalho metódico e rigoroso e que ao mesmo tempo constituísse um contributo que,

embora modesto, fosse fidedigno, fundamentado e simultaneamente permitisse sustentar um percurso a seguir. É que o ensino do Inglês no 1º Ciclo tem deambulado pelo limbo político português, de uma forma ambígua e incoerente...

Posto isto, impõe-se, em primeiro lugar, definir as finalidades e os objetivos do Projeto e formular a questão de partida que será o fio condutor do mesmo.

De seguida, é impreterível delinear e legitimar as metodologias a utilizar neste tipo de trabalho que, pela sua natureza, será um Projeto de investigação-ação, um Trabalho de Projeto.

Após esta etapa, é necessária a apresentação de uma fundamentação teórica que recorra simultaneamente à legislação em vigor (europeia e nacional) mas também à literatura existente. Espera-se que, nesta fase, seja já possível a obtenção de algumas respostas / pré-conclusões. Serão levantadas então as hipóteses a testar.

Mas torna-se imperativo ir mais além. Por isso, pretende-se, através da fundamentação prática, confirmar ou não as premissas anteriores. Este trabalho terá como base um inquérito onde se pretende aferir a perceção daqueles que direta e diariamente vivem esta realidade: os professores de Inglês do 1º Ciclo.

Por último, apresentar-se-ão as conclusões finais, espaço onde será respondida a questão de partida e expostas algumas sugestões de implementação do modelo a seguir. A natureza do Trabalho de Projeto promove o contato com múltiplas realidades que se entrecruzam com a temática que estudamos. Por conseguinte, consideramos oportuno incluir nesta parte algumas reflexões e propostas para investigações posteriores.

Este trabalho será escrito de acordo com o novo Acordo Ortográfico, exceção feita a citações bibliográficas anteriores ao mesmo.

1. FINALIDADES E OBJETIVOS DO PROJETO

Este Trabalho de Projeto tem como principal finalidade contribuir para a melhoria e inovação das práticas educativas, através da resposta a uma questão inicial (ou questão problema): O Inglês deve continuar a ser uma atividade de enriquecimento¹ ou deve ser uma disciplina curricular?

Pretendemos que esta seja respondida através da consecução dos seguintes objetivos:

- Investigar as orientações da literatura e legislação (a nível europeu e nacional) no sentido de averiguar o modelo de ação mais fundamentado e que reúna mais consenso;
- Aferir a posição dos professores de Inglês do 1º Ciclo;
- Confrontar os dados recolhidos e extrair conclusões que permitam responder à questão inicial;
- Propor algumas sugestões (breves e genéricas, dado não ser este o âmbito do Projeto) para a implementação do modelo sugerido;
- Apresentar propostas de investigações posteriores.

¹ Utilizamos o termo enriquecimento por ser este que se encontra na legislação, apesar de discordarmos com o mesmo, uma vez que, não fazendo o Inglês parte do currículo do 1º Ciclo, nunca esta atividade poderia ser de enriquecimento (por oposição à situação da Atividade Física e Desportiva, por exemplo).

2. METODOLOGIA DO TRABALHO DE PROJETO

“Na sua etimologia, o projecto contém a noção de futuro (*pro*, do latino *para a frente*, no espaço ou no tempo) mas também de acção e intervenção (*jectare*, atirar) ” (Many & Guimarães, 2006, p. 11). A partir das palavras destes autores, podemos inferir que este tipo de trabalho implica projetar, agir e intervir. Não é um simples elencar de teorias ou, por outro lado, de práticas, mas uma recíproca e contínua interação entre ambas. Além disto, esta metodologia:

(...) inscreve-se numa investigação de carácter holístico na medida em que abarca sinergicamente uma grande variedade de contributos possíveis. Assim, de forma geral e no Trabalho de Projeto em particular, acredita-se que as problemáticas encontram respostas numa multiplicidade de fontes (Many & Guimarães, 2006, p. 45).

O projetista (o investigador) tem um papel ativo na sua edificação, o que faz com que seja simultaneamente “actor e construtor do seu próprio saber” (Many & Guimarães, 2006, p. 12). De acordo com Pereira (2010), o motor do Projeto é o professor que reflete, que questiona as práticas comuns e, muitas vezes, as suas próprias convicções e é através desta postura que acreditamos poder existir um efetivo melhoramento da qualidade de ensino (Pereira, 2010, p. 83). É uma investigação-ação pois não termina quando o Projeto acaba:

A natureza essencialmente prática da resolução dos problemas (...) torna este tipo de abordagem atraente para os investigadores profissionais que tenham identificado um problema no decurso do seu trabalho, que queiram investigá-lo e, se possível, aperfeiçoar a sua acção (Bell, 1993, p. 22).

Estas palavras remetem-nos para Esteves (1986) que foi mais longe utilizando a expressão Investigação na/pela ação, que nos parece ser mais

incisiva e proficiente. De acordo com o mesmo autor, este tipo de investigação tem três objetivos:

Objectivos de *investigação*, isto é, a produção de conhecimentos sobre a realidade; Objectivos de *inovação*, isto é, a introdução de transformações numa determinada situação com o propósito de dar solução a problemas como tais identificados; Objectivos de *formação de competências*, isto é, o desenvolvimento de um processo de aprendizagem social envolvendo todos os participantes em função dos dois primeiros objectivos, no quadro de um processo mais amplo de transformação social, cultural e política (Esteves, 1986, p. 271).

A investigação na/pela ação, de acordo com a mesma fonte, é um processo coletivo que aglomera simultaneamente o sujeito ativo (o investigador) e a parte da sociedade “em estudo e em vias de transformação” (Esteves, 1986, p. 271).

De acordo com a investigação de Pereira (2010), existem três tipos de investigação-ação: “investigação-ação técnica, prática e emancipatória” (Pereira, 2010, p. 84). A nossa investigação enquadra-se no tipo emancipatório uma vez “que incorpora preocupações críticas, políticas e sociais. Esta modalidade (...) está centrada na prática educativa” (Pereira, 2010, p. 85). A mesma autora aponta características da investigação-ação que se coadunam com atributos que pretendemos que o nosso Projeto possua, nomeadamente: tem como principal objetivo a melhoria das práticas; assenta numa dinâmica entre teoria e prática; promove a inovação curricular (Pereira, 2010, p. 85).

Este é um processo que implica uma exigência metodológica que, obviamente, confere credibilidade ao trabalho, mesmo sendo este desenvolvido no âmbito das ciências sociais:

A observação metódica da realidade social, tendo como objetivo explícito pôr à prova afirmações e interpretações (...), é hoje, tal como no domínio mais consolidado e prestigiado das ciências físicas e da natureza, prática corrente entre cientistas sociais (...).

O desenvolvimento de procedimentos padronizados de recolha de informação sobre o real (como, por exemplo, as técnicas de inquérito por questionário, da entrevista, da análise de conteúdo) contribuiu, sem dúvida, poderosamente para que o processo de observação sociológica em sentido amplo se tornasse uma fase do trabalho científico cada vez mais sistemática e racionalmente controlada. (Almeida & Pinto, 1986, p. 55)

Nas ciências sociais, a utilização da Metodologia do Trabalho de Projeto tem-se generalizado. Esta estrutura-se em etapas que permitem organizar a pesquisa a desenvolver e que a seguir elencaremos.

2.1. ETAPAS DO TRABALHO DE PROJETO

Iniciar um Trabalho de Projeto nem sempre é um processo fácil, espontâneo. O investigador, a par de uma certa euforia, pode sentir também algum desnorte. A melhor forma de o contornar é começar por formular uma questão de partida, a partir da qual “o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor ” e que “servirá de primeiro fio condutor da investigação” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 44). Esta questão deve ser, impreterivelmente, clara, exequível e pertinente. Na nossa opinião, deve incluir-se numa etapa preliminar, a elaboração de um Pré-Projecto, que se destina a circunscrever a temática e, embora de uma forma um tanto incipiente, fundamentar a sua escolha com o intuito de fazer emergir a já mencionada questão de partida, definir objetivos gerais, elencar os recursos necessários e calendarizar as principais fases que se seguem.

Após esta etapa, devem realizar-se leituras exploratórias que permitam reunir a informação necessária para o investigador se documentar, tendo em vista o indispensável enquadramento teórico. Além disso, a consulta da teoria

assume um papel primordial na fundamentação e implementação da investigação empírica.

Chegamos assim ao momento de comparar os nossos objetivos iniciais com as conclusões retiradas das leituras já efetuadas, procedendo às alterações necessárias e, caso seja pertinente, à redefinição da própria problemática.

Segue-se a formulação de hipóteses, sem as quais um trabalho de investigação não pode ser considerado como tal. É essencial que estas sejam testadas para serem ou não confirmadas.

Na fase seguinte, o investigador irá recolher os dados que lhe permitirão testar as hipóteses formuladas. A natureza do procedimento a utilizar depende da natureza das próprias hipóteses, devendo refletir-se acerca da forma mais eficaz e rigorosa de o fazer. Antes de mais, é necessário definir que dados interessa recolher, delimitar o campo de estudo (população) e elaborar o instrumento de recolha de dados. No caso deste Trabalho de Projeto, optou-se pela aplicação de um inquérito por questionário e amostragem.

O objetivo de um inquérito é obter informações que possam ser analisadas (...).O censo visa abranger 100% da população, mas a maioria dos inquéritos (...) propõe-se obter informações a partir de uma selecção representativa da população e, a partir da amostra, tirar conclusões (Bell, 1993, p. 26).

“A sua natureza quantitativa e a sua capacidade de “objectivar” informação conferem-lhe o estatuto máximo de excelência e autoridade científica no quadro de uma sociedade e de uma ciência dominadas pela lógica formal” (Ferreira V. , 1986, p. 167).

Com os meios tecnológicos de que dispomos, a sua aplicação é rápida e nada onerosa. Além disto, permite recolher os dados necessários de uma forma concisa. Tentamos cingir-nos ao essencial para não tornar o inquérito extenso e o seu preenchimento moroso, pois tal poderia desmotivar a participação dos professores.

Este tipo de inquérito tende a ser feito a um número significativo de indivíduos para, através do tratamento de dados, obter dados quantitativos

(estatísticas, percentagens...). Por esta razão, as perguntas costumam ser elaboradas de forma a gerar respostas curtas (perguntas fechadas). No entanto, no questionário podem constar perguntas abertas que fornecerão dados qualitativos, conforme o público-alvo ou o contexto (Many & Guimarães, 2006, p. 52).

Assim, tivemos o cuidado de não sermos castradores... Fizemo-lo através da inclusão de duas questões abertas para que, caso o desejassem, os inquiridos pudessem exprimir outras opiniões, fazer um comentário, expor uma reflexão...

Na impossibilidade de o aplicar a toda a população (todos os docentes de inglês do 1º Ciclo), definiu-se uma amostra que inclui dois segmentos distintos da população que interessa abordar.

“ Os dados recolhidos por meio de inquéritos, (...) ou qualquer outro método pouco significado têm até serem analisados e avaliados” (Bell, 1993, p. 179). A esta recolha seguir-se-á, portanto, o tratamento dos dados e verificação empírica das hipóteses. Proceder-se-á à interpretação dos mesmos e à confirmação/invalidação das hipóteses.

A utilização do inquérito por questionário obriga a um tratamento estatístico, mas para as questões abertas recorrer-se-á a uma análise de conteúdo.

A finalidade da análise de conteúdo será pois efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas. (...) Acresce ainda que a análise de conteúdo é uma técnica que pode incidir sobre material não-estruturado. (...) Numa investigação por questionário, a análise de conteúdo é particularmente útil (...) na análise das questões abertas (Vala, 1986, pp. 104,107).

Ter-se-á em linha de conta as limitações do Projeto não se pretendendo, por isso, generalizar as conclusões. Apenas contribuir para uma discussão mais fundamentada desta questão.

Na última etapa, a conclusão, evidenciar-se-ão os resultados obtidos e suas implicações práticas.

3. O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIDADE: CONTEXTUALIZAÇÃO

Esta problemática (a pertinência, ou não, da inclusão do ensino do Inglês no currículo 1º Ciclo) insere-se nas políticas de ensino de línguas estrangeiras. Consequentemente, nem sempre nos referiremos ao Inglês em particular, mas às línguas estrangeiras em geral.

O ensino do Inglês no 1º Ciclo é denominado precoce, não por se considerar prematuro, mas por ser anterior ao ensino obrigatório que, em Portugal, se inicia no 2º Ciclo. Por conseguinte, utilizaremos o termo precoce para nos referirmos à faixa etária compreendida pelo 1º Ciclo (6 – 10 anos).

Iremos, de seguida, apresentar o que de mais significativo a literatura e a legislação nos apresentam relativamente ao tema em estudo.

3.1. O CONTEXTO EUROPEU

A importância da língua materna (LM) como fator de identificação e coesão social e cultural é por demais evidente. No entanto, inseridos como estamos na União Europeia (UE), outros aspetos há que ter em consideração. Se por um lado não queremos perder as nossas raízes, por outro é imprescindível uma inserção europeia plena.

A questão que obviamente se coloca é: como promover a inclusão respeitando a diversidade?

A União Europeia acredita que a resposta passa inevitavelmente pelo ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Uma língua é entendida não só como um instrumento de comunicação (já de si fundamental), mas também como um repositório vivo da história, cultura, identidade de um povo.

Favorece a interação mas também promove a integração e a aceitação do outro.

Que ações têm sido levadas a cabo para promover o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na UE?

Vamos elencar, por ordem cronológica, os contributos que consideramos ser mais relevantes para o nosso Projeto.

As Cimeiras Europeias de Lisboa (2000) e Barcelona (2002) constituem um marco importante no incentivo à aprendizagem de línguas estrangeiras, por as considerarem fundamentais na “construção de uma sociedade do conhecimento” (Pereira, 2010, pp. 15,16). Os membros da Comissão Europeia reconheceram a indispensabilidade de promover o ensino de, pelo menos, duas línguas estrangeiras ainda na escolaridade básica e, progressivamente, estender esse ensino a faixas etárias mais baixas. (Pereira, 2010, p. 16)

A publicação do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) inseriu-se num conjunto de ações que visavam comemorar o Ano Europeu das Línguas – AEL 2001.

Pretende servir de enquadramento ao trabalho com as diversas línguas para todos os implicados no mesmo (alunos, professores, legisladores...). Surge da necessidade de enquadrar e fornecer:

(...) uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida (Conselho da Europa, 2001, p. 19).

O “QERC deve ser aberto (...), multiuso (...), flexível (...), dinâmico (...), amigável (...), não-dogmático” (Conselho da Europa, 2001, p. 27). Por isso, este documento, apesar de minucioso, não é de todo prescritivo, normativo.

Convida antes à reflexão e à abertura, fornece sugestões e indica possíveis caminhos a seguir.

O QECR pretende, sobretudo, promover a unidade entre os estados membros. Encara a diversidade linguística e cultural como uma mais-valia e não como um obstáculo. É um património que interessa preservar e até mesmo incrementar, uma vez que o respeito pela diferença deve ser reconhecido, sob pena de os membros da UE não se reverem ou sentirem respeitados no seio da União. A aprendizagem das línguas será, assim, o veículo promotor da interação e da comunicação, o que trará benefícios a nível da coesão da UE, mas também a nível da mobilidade e cooperação dos seus cidadãos e estados membros. Consequentemente, esta é também uma demanda contra o preconceito e a discriminação pois aprender uma língua é também imergir numa outra cultura, é combater “a xenofobia e as manifestações ultra-nacionalistas como o principal obstáculo à mobilidade e integração europeias, ou mesmo como uma enorme ameaça à estabilidade na Europa e ao funcionamento saudável da democracia” (Conselho da Europa, 2001, p. 22). O papel das línguas é, por conseguinte, fundamental na promoção de uma cidadania democrática, pelo reforçar do pensamento crítico mas também da responsabilização social.

Aprender diversas línguas, ser plurilingue, é ir além do simples saber pois acredita-se que estes conhecimentos interagem, permitindo a edificação de uma competência comunicativa. Automaticamente, não é o saber cumulativo de línguas que se procura, mas antes “o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas “ (Conselho da Europa, 2001, p. 24). Inevitavelmente, impõe-se uma oferta diversificada de línguas por parte da escola e a constante motivação do aprendente, pois esta é uma tarefa para toda a vida.

Da mesma forma, a Europa também deve ser encarada como uma instituição pluricultural. “A língua não é apenas um aspecto fundamental da cultura, mas é também um meio de acesso a manifestações culturais” (Conselho da Europa, 2001, p. 25). As competências culturais, à semelhança

das linguísticas, interagem para edificar “uma competência pluricultural enriquecida e integrada, da qual a competência plurilingue é uma competência” (Conselho da Europa, 2001, p. 25).

A aquisição destas competências permitem-nos distanciar do tradicional antagonismo entre Língua Materna (LM) e Língua Estrangeira (LE), uma vez que ambas vão interagir, coexistir, enriquecer-se. Não se pretende que uma domine a outra, mas o seu mútuo reconhecimento e valorização.

De 2001 a 2006, foram produzidos diversos relatórios, apresentaram-se comunicações, efetuaram-se pesquisas, etc. neste âmbito. O documento, de 2006, agora apresentado (*The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*) foi elaborado tendo por base essas publicações.

Refere-se, inicialmente, o *Action Plan (Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006)*, publicado em 2003, que elenca quarenta e cinco atividades a pôr em prática entre 2004 e 2006 pelos estados membros e que tinham como finalidades: difundir a aprendizagem de línguas a todos os cidadãos, durante toda a vida; melhorar a qualidade do ensino de línguas, em todos os níveis; desenvolver um clima europeu favorável à diversidade linguística. (Comissão das Comunidades Europeias, 2003) Importa salientar a sua intenção de implementar e consolidar o ensino precoce de uma ou mais línguas estrangeiras em todos os estados membros. Para tal, considerava-se indispensável a existência de professores devidamente habilitados para trabalhar com as faixas etárias ditas precoces; um número reduzido de alunos por turma; suficientes e adequados recursos materiais; duração e periodicidade dos tempos letivos apropriados à faixa etária; inserção destas aprendizagens no currículo. Isto porque é importante aproveitar a motivação e abertura das crianças mais jovens a novas aprendizagens. (Edelenbos, Johnstone, & Kubanek, 2006, p. 13) Mais tarde, referem ainda a importância da utilização de tecnologias de informação e comunicação, que permitem aceder a um leque mais vasto de input, assim

como a necessidade de existir continuidade do trabalho desenvolvido nos ciclos de ensino subsequentes.

Esclarece-se que, apesar de tudo, a investigação ainda não chegou a acordo acerca da idade ideal para iniciar esta aprendizagem. Reitera-se que, apesar de existirem benefícios comprovados da iniciação precoce, per si, esta não faz a diferença. Ainda neste âmbito, dois estudos foram apresentados:

Garcia, Mayo e Lecumberri (Eds., 2003) constataram a tendência de aprendentes mais velhos superarem as performances de aprendentes mais novos em termos de produção e perceção fonética, fluência, etc. É referido também que estes resultados podem não estar relacionados com a idade em que se iniciou a aprendizagem, mas com outros fatores, tais como a fluência e motivação do próprio professor.

Garajova (2001), Eslováquia, comparou as performances de dois grupos de crianças que aprendiam Alemão: um grupo que iniciou a aprendizagem no ensino primário e estudava a língua há seis anos e um outro que tinha iniciado a mesma aprendizagem há quatro anos. O grupo que beneficiou de ensino precoce obteve melhores resultados.

Apesar da não existência de consenso, recomenda-se o ensino precoce de línguas por promover o desenvolvimento de capacidades linguísticas do aprendente, mas também a vivência plena de uma cidadania democrática (através do aprofundamento do sentido de pertença), onde os cidadãos dos estados membros têm iguais oportunidades, direitos e responsabilidades. (Edelenbos, Johnstone, & Kubanek, 2006, p. 8)

Alerta-se que os projetos atualmente em curso na Europa podem não ser bem-sucedidos se deixados a cargo das escolas ou professores, permitindo inferir a inevitabilidade da implementação de políticas regionais, nacionais e europeias, dada a necessidade de existência de uma referência, um alicerce comum a partir do qual os diferentes países edificarão o ensino de línguas. (Edelenbos, Johnstone, & Kubanek, 2006, p. 9)

Ainda se apresenta o documento da Comissão Europeia, *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training* (março de 2005) que define a

estratégia e etapas a adotar (até 2010) para tornar o sistema educativo europeu o melhor do mundo. Este documento dedica um capítulo à aprendizagem de línguas estrangeiras, reforçando-se, novamente, a sua importância. (Edelenbos, Johnstone, & Kubanek, 2006, p. 13)

Na Comunicação número 596 da Comissão Europeia (novembro de 2005) é reiterado o interesse da aprendizagem de línguas e do ensino precoce das mesmas, reforçando-se as questões colocadas no Action Plan (2003). (Edelenbos, Johnstone, & Kubanek, 2006, p. 13)

Por fim, recomenda-se a aprendizagem de duas línguas além da materna. (Edelenbos, Johnstone, & Kubanek, 2006, p. 34)

Em 2008, a comunicação da Comissão das Comunidades Europeias *Multilingualism: An asset for Europe and a shared commitment* reforça a ideia que o multilinguismo tem um papel fundamental na coesão europeia, baseada no princípio de uma Europa unida na diversidade. A promoção do diálogo intercultural e da coesão social permitirá enfrentar o desafio de uma UE maior em número de estados membros e consequentemente mais diversa. Através do domínio de várias línguas, as pessoas conseguirão comunicar melhor, melhorar a sua integração, alargar as suas opções no mercado de trabalho ou aproveitar oportunidades de negócio. As pessoas multilingues podem desempenhar um importante papel de intermediários entre diferentes línguas e culturas.

Esta aprendizagem deve realizar-se ao longo de toda a vida e todas as línguas devem ser valorizadas (incluindo as minoritárias).

Reitera-se que uma das prioridades será o ensino de várias línguas desde tenra idade. Todos devem poder comunicar, efetivamente, na UE. Os media, as novas tecnologias de informação e comunicação, assim como os trabalhos de tradução podem desempenhar um importante papel na aproximação das pessoas, das suas línguas e culturas.

Conclui-se afirmando que a contribuição do multilinguismo para o diálogo intercultural não só é profícuo no seio da UE, mas também nas relações dos

seus cidadãos com o resto do mundo. (Comissão das Comunidades Europeias, 2008)

O relatório de 2008, *Um Desafio Salutar: Como a Multiplicidade de Línguas poderia consolidar a Europa*, foi elaborado por um grupo de personalidades de diferentes países, ligadas à área cultural. Pretendia-se que refletissem acerca do papel do multilinguismo no âmbito do diálogo intercultural e compreensão mútua dos cidadãos da UE. Foi solicitado pelo Presidente da Comissão Europeia (Dr. José Manuel Durão Barroso) e pelo Comissário para o Multilinguismo (Dr. Leonard Orban). A direção do mesmo esteve a cargo de Amin Maalouf, escritor.

Tal como o título sugere, a diversidade linguística é um desafio recompensador. Por isso, a UE deve ter como prioridade a definição de estratégias que permitam que, uma população tão diversa, viva em harmonia, com um sentido de pertença, respeito pelos valores fundamentais e diferenças culturais.

Cada cidadão espera que a sua LM seja valorizada. Mas ensinar tantas línguas é muito oneroso e negligenciar uma língua é promover o desencanto com o projeto europeu. Por isso, continua-se a consentir o domínio do Inglês e de mais uma ou outra língua, enquanto que as restantes nunca são utilizadas em reuniões conjuntas. Mas a UE, ao contrário da maioria das nações, tem de alicerçar a sua identidade linguística na diversidade linguística.

Mas como o fazer? Os autores propõem uma abordagem que envolve duas linhas de ação:

1 - As relações bilaterais no seio da UE devem privilegiar as línguas dos intervenientes e não uma terceira língua. Pesquisas recentes comprovam que as negociações comerciais tendem a ser mais bem-sucedidas quando as partes envolvidas se expressam na sua própria língua.

2 – A UE deve proporcionar formação aos falantes que lhes permita aprender uma língua pessoal adotiva. Esta tornar-se-ia não tanto uma LE, mas uma segunda LM. Deveria fazer parte do currículo de todos os níveis de escolaridade dos cidadãos europeus e paralelamente proporcionar que estes

se familiarizassem com a cultura, história e literatura do país de origem da língua.

Remete-se assim para uma opção pessoal, baseada em critérios subjetivos. Esta opção, na opinião dos autores, permitiria contrariar o domínio do Inglês, através da distinção entre língua de comunicação internacional e língua adotiva. Esta poderia ser uma língua de qualquer parte do mundo ou inclusive uma língua ancestral como o Latim ou o Grego antigo. Contudo, reconhece-se que o Inglês, profissionalmente, é e será indispensável. Além disso, pode e deve ser escolhido como língua adotiva. Mas nunca deve ser a única alternativa.

Os benefícios do ensino precoce da língua adotiva são referenciados, embora, nessa altura, a decisão caiba aos pais e não às crianças. Contudo, a escolha pode ser feita em qualquer idade.

Este relatório foi apresentado em 2008, Ano Europeu do Diálogo Intercultural. (Maalouf & al., 2008)

O projeto de investigação de 2011, *ELLiE: Early Language Learning in Europe*, solicitado pela Comissão Europeia e apoiado quer por esta organização, quer pelo British Council, pretendeu dar a conhecer a realidade do ensino precoce de línguas estrangeiras na Europa, um fenómeno que tem crescido para responder às expectativas quer dos pais quer das autoridades, no sentido de se promover a interculturalidade.

Segundo o mesmo, em primeiro lugar, é necessário criar uma plataforma europeia/banco de recursos uma vez que se consideram os descritores do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas inadequados a esta faixa etária.

De acordo com os dados apresentados, aos nove anos de idade, a aprendizagem de uma língua estrangeira, na maioria dos países europeus, já é uma realidade (apesar de, nas escolas deste estudo, a aprendizagem ter-se iniciado até aos sete anos, no máximo).

A maioria das crianças está motivada para esta aprendizagem e, quanto mais novas, mais desinibidas. Uma vez que as suas características pessoais

influenciam o processo de aprendizagem e esta influência é mais notória aos 10-11 anos do que aos 7-8, infere-se que esta aprendizagem deve iniciar-se precocemente.

Todos (pais e políticos) consideram a aprendizagem de uma LE fundamental para o sucesso profissional futuro das suas crianças, insistindo no ensino precoce. No entanto, ainda hoje não é possível afirmar categoricamente que este seja a única condição para o sucesso. (Enever, 2011, p. 10) Todavia, todos os países têm baixado a idade de iniciação à LE. (Enever, 2011, p. 24)

Assim, o início da aprendizagem varia e esta opção, nalguns países, fica ao critério de cada escola.

A escolha da língua estrangeira é condicionada pela oferta: há países onde só existe uma oferta, noutros duas, noutros entre três a cinco e outros ainda deixam a escolha ao critério das autoridades locais. No entanto, e de acordo com dados do Eurydice², o Inglês é a língua mais ensinada na escola primária. (Enever, 2011, pp. 31,32)

A par da necessidade de se realizarem mais estudos (que necessariamente são exaustivos, demorados e onerosos) é necessário investir também na formação de professores, quer a nível da sua competência linguística como didática. (Enever, 2011, p. 11) As suas qualificações são muito diversas nos países da EU e, apesar das recomendações oficiais, variam entre professores generalistas, especialistas e mesmo sem habilitações para lecionar estas disciplinas (por exemplo, professores sem formação de didática). (Enever, 2011, pp. 25-27)

² Rede europeia que publica informação comparada sobre os sistemas educativos dos estados membros.

As recomendações europeias não esquecem as crianças com necessidades educativas especiais. Estas também devem ser incluídas neste processo, quer estejam ou não inseridas no ensino regular. (Enever, 2011, p. 25)

Concluindo, o estatuto do ensino de uma língua estrangeira na escola e no currículo, o horário, a duração das aulas e a sua utilização como língua de ensino são fatores considerados fulcrais para o êxito da aprendizagem. Além disso, o progresso dos alunos requer uma continuidade e articulação dos diferentes níveis de ensino. A exposição, em casa, à língua estrangeira também é um fator que potencia o sucesso (televisão, filmes, os conhecimentos dos pais...). Estas experiências devem ser partilhadas na sala de aula. Além disso, devem desenvolver-se competências interculturais, através da implementação de projetos ou parcerias internacionais, tanto para alunos como professores.

Assim, o projeto europeu de promoção do multilinguismo (apoiado no ensino precoce de línguas estrangeiras) tem progredido consideravelmente, mas continuam a existir áreas em que é necessário trabalhar. (Enever, 2011, pp. 5-7)

O *Key Data on Teaching Languages at School in Europe* (EACEA; Eurydice; Eurostat, 2012) apurou que o ensino precoce de línguas estrangeiras é uma realidade em quase todos os países membros. A idade de início da aprendizagem varia entre os 6 e 9 anos de idade, com tendência para baixar (aumentou-se a duração do ensino obrigatório de LE através da diminuição da idade de iniciação). Somente o Reino Unido contraria esta tendência, tendo reduzido o número de anos de ensino obrigatório de LE.

Paralelamente, verifica-se que a percentagem de alunos que aprendem línguas estrangeiras na escolaridade primária aumenta com a idade, assim como a percentagem de alunos que aprendem pelo menos uma LE na escolaridade primária e a percentagem de alunos que aprendem Inglês na escolaridade primária (esta última era de 60,7% em 2004/2005 e de 73% em 2009 / 2010). Em Portugal, houve um ligeiro decréscimo. Achamos que tal

pode estar relacionado com a aposta dos pais noutras alternativas (centros de estudo e escolas de línguas).

A aprendizagem da segunda língua varia entre os 10 e os 15 anos.

O total de tempo do currículo dedicado à LE normalmente não ultrapassa os 10%. O número de escolas que oferecem a oportunidade de aprendizagem de disciplinas não linguísticas em LE são muito poucas. Em Portugal, existe um projeto, SELF (Secções Europeias de Língua Francesa), que envolve 23 escolas não primárias onde se ensinam disciplinas curriculares em Francês.

O Inglês é a língua estrangeira mais ensinada em todos os países e níveis de ensino (obrigatória em 14 países/regiões): em 2009/2010, constituíam cerca de 73% de alunos do ensino primário da UE. O Francês e o Alemão ocupam as posições seguintes. Em 2009/2010, a percentagem de alunos a aprender outras línguas exceto Inglês, Francês, Alemão, Espanhol ou Russo era menor que 5%. Na maioria dos países, línguas além do Inglês, Francês, Alemão, Espanhol e Russo não são normalmente ensinadas. Portugal é um exemplo: além destas, nenhuma outra língua é lecionada (a nível oficial, naturalmente).

Atualmente, constata-se que quanto mais exposição (input), maior será o nível de proficiência do aprendente. Daí a importância de as aulas serem dadas em LE. Todavia, constatou-se que isto ainda não acontece na generalidade dos casos, o que se torna mais preocupante na aprendizagem de uma LE que não seja o Inglês, pois o contato com essa língua fora do contexto escolar é mais improvável (por exemplo, os conteúdos dos media são esmagadoramente em inglês).

A motivação é fundamental e a perceção dos alunos da utilidade da linguagem também. Assim, para os alunos dos 15 países/regiões envolvidos diretamente nesta recolha de dados, o Inglês é percecionado como mais importante para o seu futuro profissional do que pessoal.

A participação em visitas de estudo e atividades similares também pode ser um fator de estimulação da aprendizagem.

89,6% dos professores de LE consideram-se qualificados. Os que consideram não ser na sua formação de base alegam possuir certificados

temporários ou de outro tipo que lhes permitem exercer. Contudo, parece haver uma preocupação neste âmbito pois averiguou-se que vários professores não possuem as habilitações necessárias para o ensino precoce de línguas estrangeiras.

A LE, no ensino primário, é lecionada tanto por professores generalistas como especialistas, enquanto que nos níveis de ensino subsequentes são tipicamente os especialistas que ocupam esta função. As qualificações e perfil do professor de LE variam de país para país. Em Portugal, as orientações ministeriais vão no sentido de se recrutarem professores especialistas. Todavia, 25% das escolas expressam dificuldades em encontrar professores devidamente qualificados. (Em Portugal, a percentagem é de 16,5%.)

São poucos os países que recomendam, oficialmente, estágio no país da LE ao professor. Receber professores convidados também não é uma prática comum.

As reformas para introduzir o ensino precoce de uma segunda LE não são generalizadas, mas algumas são recentes. Paralelamente, verifica-se a implementação de projetos piloto que pretendem observar o aumento do número de LE ensinadas em idades precoces. Em Portugal, existe um desses projetos, cujo objetivo é iniciar o ensino de uma segunda LE aos 10 e não aos 12 anos. (Como sabemos, em Portugal, a introdução a uma segunda LE ocorre aos 12 anos, 7º ano de escolaridade.)

Na maioria dos países, a aprendizagem das línguas estrangeiras é regulamentada pelas autoridades centrais. No caso de Portugal, o Ministério determina a LE de oferta e os requisitos exigidos às escolas.

É notória a tendência para impelir os alunos para a aprendizagem do Inglês como LE, especialmente como primeira escolha. Em Portugal, é obrigatória a frequência dos alunos em aulas de Inglês a partir dos 10 anos.

A situação de Portugal é apresentada, neste relatório, resumidamente: o Inglês é de oferta obrigatória dos 6 aos 10 anos, mas de frequência facultativa (embora quase todos os alunos assistam às aulas). Aos 10 anos (entrada do 2º Ciclo) é obrigatória a sua aprendizagem. Aos 12 inicia-se a aprendizagem de

uma segunda LE em simultâneo com a primeira. Até aos 15 anos esta situação mantém-se (duas LE). Dos 15 aos 17 somente é obrigatória a aprendizagem de uma LE. No entanto, tal varia consoante as áreas vocacionais escolhidas pelos alunos, assim como as políticas das escolas. Dos 17 aos 18 anos, a opção é do aluno, embora a escola seja obrigada a oferecer essa opção.

3.1.1. Conclusões

A UE reconhece que a multiplicidade linguística e cultural dos seus estados membros é uma mais-valia. Esta diversidade deve ser respeitada e valorizada para que todos se revejam no projeto europeu e este possa consolidar-se.

A aprendizagem de línguas é basilar na política europeia pois constitui o instrumento primordial de promoção da interação e comunicação, mas também da coesão, cooperação, mobilidade e igualdade de oportunidades dos cidadãos da UE. Também permite combater a discriminação, a intolerância, o fanatismo, a xenofobia...

As recomendações da UE contemplam o ensino de, pelo menos, duas línguas estrangeiras. Alguns documentos aconselham que uma dessas línguas seja o inglês, atendendo ao facto de esta ser atualmente a língua privilegiada nas comunicações internacionais.

O ensino de línguas estrangeiras deve iniciar-se o mais precocemente possível e estender-se ao longo de toda a vida. Este processo implica a existência de condições fulcrais para o seu sucesso (habilitação dos professores, duração e periodicidade das aulas adequadas à faixa etária dos alunos, inclusão no currículo...). No entanto, verifica-se que nem sempre existem ou são respeitadas.

A aprendizagem de uma LE deverá promover igualmente o conhecimento da cultura do seu país de origem, pois pretende-se a edificação de uma UE plurilinguista e pluricultural.

Por último, apesar de algumas vozes contrárias, acredita-se que LM e LE podem enriquecer-se mutuamente.

3.2. O CONTEXTO PORTUGUÊS

A Lei de Bases do Sistema Educativo, na alínea d) do artigo 7º, estabelece como um dos objetivos do ensino básico “Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda” (Assembleia da República, 1986, p. 3070).

Em 2001, o artigo 7º do Decreto-Lei nº 6 determina que “As escolas do 1º Ciclo podem, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação a uma língua estrangeira, com ênfase na expressão oral” (Ministério da Educação, 2001, p. 206). No entanto, esta aprendizagem só é obrigatória no 2º Ciclo e a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira tem lugar no 3º Ciclo. (Ministério da Educação, 2001)

Ainda em 2001, o *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*, no capítulo das Línguas Estrangeiras, enuncia que estas têm como objetivo “fazer emergir as competências específicas na construção de uma competência global em línguas estrangeiras” (Departamento da Educação Básica, 2001, p. 39), fundamentando-o no aumento da escolaridade obrigatória assim como da mobilidade no espaço comunitário, tornando “necessário perspectivar a aprendizagem de línguas estrangeiras como a construção de uma competência plurilingue e pluricultural” (Departamento da Educação Básica, 2001, p. 39). Tece ainda algumas considerações em relação ao ensino de línguas estrangeiras no 1º Ciclo. Assim:

No 1º ciclo, as competências cujo desenvolvimento se considerou adequado a esta fase determinam que o processo de ensino se centre na promoção de uma relação afectiva com a língua estrangeira. A sensibilização à diversidade linguística e cultural exige que aos aprendentes sejam dadas oportunidades de se envolverem em tarefas e actos comunicativos que lhes proporcionem vivências estimulantes (Departamento da Educação Básica, 2001, p. 41).

Consultamos o Programa do 1º Ciclo (2004) e transcrevemos alguns dos objetivos do Ensino Básico:

Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda. Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional. Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante. Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária” (Departamento da Educação Básica, 2004, pp. 11,12).

Continua-se elencando os três objetivos gerais do Ensino Básico (que assentam numa perspectiva de progressão e por isso não se cingem a um ciclo específico) dentre os quais, transcrevemos somente o terceiro: “Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.” (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 13)

Todos estes objetivos se coadunam com o ensino de línguas estrangeiras e estas concorrem claramente para a sua consecução.

A Lei de Bases do Sistema Educativo sofreu algumas alterações ao longo dos anos. Contudo, não se verificavam alterações no que ao ensino de línguas estrangeiras diz respeito. Consequentemente, em 2005, na alínea d) do artigo

7º, apresenta-se inalterado o objetivo de “Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda” (Assembleia da República, 2005).

Todavia, é precisamente neste ano, quatro anos após a publicação do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, que ocorrem alterações práticas e visíveis neste contexto (na escola pública). Surge, assim, o conceito de *Escola a Tempo Inteiro*. Tem como principal objetivo “a compatibilização entre trabalho e família” (Rodrigues, 2010, p. 55) através do alargamento do horário de funcionamento das escolas do 1º Ciclo, como forma de atender às necessidades das famílias. Além disso, e de acordo com Maria de Lurdes Rodrigues (Ministra da Educação, na altura):

(...) a grande maioria das escolas não proporcionava aos alunos qualquer atividade complementar. Quando existiam, na maior parte dos casos por iniciativa das autarquias, funcionavam dentro das cinco horas diárias do currículo nacional e obrigatório, diminuindo o tempo destinado à aprendizagem das áreas nucleares do currículo do 1º Ciclo (Rodrigues, 2010, p. 60).

Institui-se assim a escola a tempo inteiro, quer através do já mencionado alargamento do horário de funcionamento das escolas, quer pela inclusão de atividades extracurriculares, as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), das quais fazia e faz parte o Inglês.

O Despacho nº 14753/2005 determina a “generalização do ensino do inglês desde o 1º ciclo do ensino básico” (Ministério da Educação, 2005, p. 9785) e é “neste contexto que é criado o programa de generalização do ensino do inglês” (Ministério da Educação, 2005, p. 9785). O objetivo deste é fomentar o gosto pela aprendizagem da língua ao longo da vida, assim como promover “a competitividade dos trabalhadores e da economia portuguesa” (Ministério da Educação, 2005, p. 9785). Por ser antecipada a iniciação à LE, esta passa a denominar-se precoce.

O Programa de Generalização do Ensino do inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico surge, desta forma, para os 3º e 4º anos. Salienta a importância da

aprendizagem da língua pelo seu estatuto internacional, por ser o instrumento de comunicação preferencial das novas tecnologias, pela promoção do plurilinguismo e pluriculturalismo, mas também pela sua importância no contexto da crescente mobilidade de pessoas na UE.

Até esta altura, apenas 14% das escolas públicas ensinavam inglês aos alunos, ao contrário das escolas privadas. (Rodrigues, 2010, pp. 57,58)

O programa incentiva a articulação da língua com as disciplinas do currículo e vice-versa. (Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2005)

Em 2006, antecipou-se a aprendizagem do Inglês para os 1º e 2º anos de escolaridade do 1º Ciclo, uma decisão “legítima e pertinente à luz das teorias gerais da aprendizagem e da aprendizagem de línguas estrangeiras” (Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2006). O recurso a atividades lúdicas, a predominância da comunicação oral e a promoção do desenvolvimento global da criança são apontados como premissas fundamentais a ter em conta na tomada de decisões metodológicas.

O Despacho nº 12591/2006 estabelece que o ensino do inglês para o 3º e 4º anos deve ser de oferta obrigatória pela escola, o que até então não estava consagrado (a frequência mantém-se facultativa). (Ministério da Educação, 2006)

É a partir do Despacho nº 14460/2008 que a oferta do inglês passa a ser obrigatória também para os 1º e 2º anos. (Ministério da Educação, 2008)

Em 2009, foi publicado um relatório cuja realização foi solicitada pelo Ministério da Educação a um conjunto de peritos, com o objetivo de avaliar a implementação das reformas (em que se incluem a escola a tempo inteiro e as AEC). Estes peritos foram liderados pelo Professor Peter Matthews. (Matthews, Klaver, Lannert, Conluain, & Ventura, 2009)

Consideramos relevante realçar as seguintes conclusões: as AEC, pelo facto de serem lecionadas na sala de aula e continuarem a usar “métodos de ensino dirigidos pelo professor” (Matthews, Klaver, Lannert, Conluain, & Ventura, 2009, p. 18), têm o inconveniente de “alongar o currículo nuclear através do

acrécimo de disciplinas complementares, tornando o dia escolar muito longo para as crianças” (Matthews, Klaver, Lannert, Conluain, & Ventura, 2009, p. 18). Por esta razão, os dois currículos devem articular-se até porque “têm dimensões sobrepostas, como a Educação Física” (Matthews, Klaver, Lannert, Conluain, & Ventura, 2009, p. 18). As atividades do currículo formal e de enriquecimento devem ser claramente diferenciadas. Daí decorre a necessidade de, nas AEC e especialmente com as crianças mais novas, se optar por atividades, sempre que possível, realizadas ao ar livre. Pelo mesmo motivo, recomenda-se a inclusão do inglês no currículo, pois é onde esta disciplina naturalmente se enquadra. (Matthews, Klaver, Lannert, Conluain, & Ventura, 2009, p. 21)

Acrescentam que “ensinar o inglês durante a manhã ou a tarde pode ajudar a garantir o ensino do inglês nos agrupamentos em que há poucos professores da disciplina” (Matthews, Klaver, Lannert, Conluain, & Ventura, 2009, p. 18). Isto porque as AEC não podem sobrepor-se ao currículo, mas o horário pode flexibilizar-se.

De acordo com os mesmos autores, as AEC contribuem para uma maior equidade pois todas as crianças passam, por exemplo, a ter acesso ao ensino do inglês. Mas o contrário também é verdadeiro: a frequência facultativa nas AEC provoca desequilíbrios e falta de equidade. (Matthews, Klaver, Lannert, Conluain, & Ventura, 2009, p. 60)

Também em 2009, foi concluído um relatório do Centro de Investigação e Estudos De Sociologia do ISCTE (Instituto Universitário de Lisboa) em parceria com a DGIDC. Pretendia-se analisar a implementação das AEC em cinco Agrupamentos de Escolas, de forma a identificar as condições que conduziram a experiências de sucesso. Concluiu-se que é essencial:

(...) promover e reforçar o envolvimento das organizações de pais e de outras instituições locais; (...) dinamizar ações de formação, para qualificar e aperfeiçoar as práticas profissionais dos professores das AEC; (...) estabilizar e valorizar as condições de trabalho dos profissionais; (...) clarificar se as AEC se regem pelos currículos nacionais do 1º ciclo ou por outros referentes; (...)

integrar os professores das AEC na cultura organizacional e curricular da escola (Abrantes, Campos, & Ribeiro, 2009, pp. 3,4).

Assim, apesar dos resultados positivos observados, alerta-se para o facto de as AEC correrem “o risco de se escolarizarem e de se afastarem de uma lógica de actividades lúdico-pedagógicas” (Abrantes, Campos, & Ribeiro, 2009, p. 18). O predomínio da realização de exercícios “acaba por traduzir um modelo escolar tradicional de ensino-aprendizagem, sobretudo nas actividades de Inglês” (Abrantes, Campos, & Ribeiro, 2009, p. 63). Dos restantes constrangimentos elencados salientamos as “dificuldades, no caso do Inglês, em enquadrar as AEC nas orientações curriculares do 1º ciclo e em adaptar o trabalho a realizar na disciplina de Inglês, no 2º ciclo” (Abrantes, Campos, & Ribeiro, 2009, p. 19).

As inscrições dos alunos nestas actividades variam, mas encontram-se acima dos 90%. O abandono é bastante reduzido, apesar de os encarregados de educação revelarem alguma preocupação “com o número de horas que os filhos passam diariamente na escola e, em particular, na sala de aula (foi referido por diversos pais o perigo da “sala a tempo inteiro”) ” (Abrantes, Campos, & Ribeiro, 2009, p. 64).

O Programa das AEC é monitorizado por uma Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP) da qual fazem parte a Diretora Geral da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), os Diretores Regionais de Educação, representantes da Associação Nacional de Municípios Portugueses (ANMP), representantes da Confederação Nacional de Associações de Pais (CONFAP) e representantes dos professores (APPI – Associação Portuguesa de Professores de Inglês; APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical; CNAPEF – Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física; SPEF – Sociedade Portuguesa de Educação Física). A CAP elabora periodicamente relatórios que abrangem tanto a execução física do programa como a vertente pedagógica.

A partir do Relatório de Acompanhamento da Execução Física de 2009/2010 (CAP - Comissão de Acompanhamento do Programa, 2010a) retiramos as seguintes informações: a implementação do programa das AEC estava consolidada, facto comprovado pela oferta das escolas (98,9% dos estabelecimentos de 1º ciclo) e adesão dos alunos (88,8% frequentam, pelo menos, uma atividade). A cobertura (oferta das escolas) e a adesão dos alunos ao Inglês (do 1º ao 4º ano) era também muito elevada, inferindo-se assim a importância que o seu ensino tem para as famílias; este facto, apesar de positivo, trouxe ao de cima carências como a dificuldade no recrutamento de técnicos³. Por isso, na falta de técnicos devidamente habilitados aconselha-se dar-se prioridade aos 3º e 4º anos.

No relatório Pedagógico do mesmo ano, alerta-se que: “A utilização de programas pré-concebidos pela entidade promotora pode significar uma maior dificuldade na adequação às orientações Programáticas, ao Currículo Nacional do Ensino Básico e aos Projetos Educativos de Escola” (CAP - Comissão de Acompanhamento do Programa, 2010b, p. 10). Isto é particularmente visível no caso do Inglês, promovido por autarquias, associações de pais, escolas de línguas, etc.

“A obrigatoriedade de oferta do inglês a todos os anos de escolaridade é comprometida pela manifesta dificuldade de recrutamento de técnicos de inglês com o perfil definido que se fez sentir já em anos anteriores” (CAP - Comissão de Acompanhamento do Programa, 2010b, p. 10). Esta situação agrava-se com as dificuldades de flexibilização dos horários escolares.

“A articulação vertical continua a ser uma das grandes fragilidades do programa” (CAP - Comissão de Acompanhamento do Programa, 2010b, p. 10). Todavia, recomenda-se tanto a articulação horizontal (integrando as AEC nos planos curriculares de turma e de escola, através de um trabalho de parceria

³ Os professores, na legislação, passaram a denominar-se técnicos.

entre professores titulares e professores das atividades de enriquecimento) e vertical com os professores do 2º ciclo. É aconselhado um maior envolvimento dos pais e encarregados de educação (através da divulgação junto dos mesmos das orientações programáticas e do incentivo à sua participação), assim como a reestruturação dos horários.

A APPI emitiu, neste relatório, um parecer. Deste constam algumas reflexões, advertências e recomendações, a saber:

O alargamento da oferta de inglês a todos os anos de escolaridade do 1º ciclo e a não flexibilização dos horários das escolas aumentou a necessidade de recrutamento de mais técnicos. Contudo, muitos não são detentores das devidas habilitações (científicas ou didáticas). Nestas situações, nem a Entidade Promotora nem o Agrupamento de Escolas cumprem o que está estabelecido na legislação. É indispensável cumprir a lei e, paralelamente, promover a formação.

O uso efetivo da LE na sala de aula, a promoção da interação em vez da exploração de listas de vocabulário, a implementação de atividades e estratégias diversificadas, lúdicas e que apelem à criatividade, a avaliação realizada tendo como base as OP (Orientações Programáticas) são algumas evidências dos progressos observados.

A articulação horizontal é uma prática mais frequente, embora assuma um carácter informal. Assenta principalmente na troca de informações acerca dos alunos e, menos frequentemente, na planificação de atividades comuns ou de articulação.

A articulação vertical é praticamente inexistente.

Continua a constatar-se que o recurso a escolas de línguas ou empresas similares é potenciador de situações inconvenientes uma vez que o controlo do desenvolvimento das OP é menor. Além disso, essas entidades têm fins lucrativos o que pode causar constrangimentos.

A Associação Nacional de Municípios apresentou, em outubro de 2010, um elenco de sugestões a anexar ao Relatório Pedagógico de Acompanhamento das AEC de 2009 /2010 das quais evidenciamos a primeira: a inclusão do

Inglês no currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico. (Associação Nacional de Municípios Portugueses, 2010)

No Relatório Pedagógico seguinte (CAP - Comissão de Acompanhamento do Programa, 2011) apontam-se melhorias, nomeadamente: uma maior divulgação das OP, maior auscultação das Associações de Pais (embora se verifique pouca participação das mesmas), a possibilidade de flexibilização de horários (apesar de questionada pelos pais e pelos professores titulares de turma, uma vez que interferem com as atividades curriculares e podem condicionar a frequência na AEC).

Apesar disto, a permanência das AEC na sala de aula continua a causar inconvenientes, entre os quais se destaca o de se assemelharem a um prolongamento das atividades letivas.

Também se continua a registar a carência de técnicos de inglês devidamente qualificados, o que se reflete na menor qualidade do ensino. Contudo, as condições de trabalho oferecidas aos mesmos são pouco convidativas o que faz com que os mesmos não permaneçam muito tempo a lecionar a atividade.

A articulação horizontal começa a ser mais formal e a vertical mais consistente.

Reforça-se a necessidade de uma clarificação dos papéis de todos os intervenientes especialmente quando as entidades promotoras adjudicam a prestação de serviços a terceiros.

Pela primeira vez, os pais e encarregados de educação responderam a um questionário. Estes evidenciaram o caráter formal das AEC (decorrentes dos espaços e metodologias utilizados) e revelaram continuar a ter acesso limitado à informação (nomeadamente aos horários e objetivos das atividades e às regras que definem a assiduidade dos seus educandos). Têm também reduzido contacto com os técnicos. No entanto, a apreciação da qualidade das atividades foi muito positiva por permitir a aquisição de mais conhecimentos e aptidões, facilitar a transição para o 2º ciclo e desenvolver as potencialidades da criança.

Também se auscultou a opinião dos alunos que revelam sentir mais motivação na realização de atividades lúdicas em detrimento de práticas mais formais.

No parecer da APPI constante neste relatório saúda-se a criação de uma Comissão Técnica Ad Hoc – AEC (pelo Instituto Português de Qualidade e a DGIDC) “para implementação de um referencial para Certificação das Entidades Promotoras e Parceiras” (CAP - Comissão de Acompanhamento do Programa, 2011, pp. Modelo de Acompanhamento, para. 4).

A partir da análise realizada ao questionário aos técnicos conclui-se que “há técnicos que não detêm habilitações académicas e/ou profissionais para o desempenho da actividade” (CAP - Comissão de Acompanhamento do Programa, 2011, pp. Habilitações dos técnicos, para.1). Continua, por isso, a existir falta de rigor das Entidades promotoras e dos Agrupamentos de Escolas. Os técnicos elencam também uma série de constrangimentos que persistem, designadamente: o carácter facultativo da disciplina que promove a heterogeneidade das aprendizagens; a falta de formação em metodologia; a inexperiência; o número excessivo de alunos por turma; o horário tardio; a insuficiente sensibilização dos pais; a não existência de componente não letiva nos seus horários (para preparação de aulas, reuniões e atendimentos a pais); a escassez de articulação vertical; a necessidade de se deslocarem para várias escolas em curtos espaços de tempo.

Para ultrapassar estas questões, a APPI apresenta um conjunto de sugestões que não são novas, pois há muito que esta Associação as transmitiu às entidades competentes, recomendando, veementemente, a sua aplicação. Assim, o inglês deve ser uma disciplina curricular e, consequentemente, de frequência obrigatória. É essencial que exista flexibilização dos horários e articulação entre todos os envolvidos, através da realização de reuniões formais. A formação é premente pois, apesar de existirem técnicos com formação adequada, há “outros que não têm proficiência na Língua Inglesa ou que não tem qualquer preparação pedagógica, e que transformam a aprendizagem do Inglês num total desprazer” (CAP - Comissão de

Acompanhamento do Programa, 2011, pp. Observação da actividade, para. 1). Além disso, o seu horário deve incluir uma componente não letiva.

Concluindo, seis anos após a implementação do Programa de generalização do Ensino do Inglês no 1º CEB, continua a ser necessário reafirmar que esta deve ser uma disciplina curricular, “tanto pela relevância de aprendizagem de uma Língua Estrangeira desde cedo, e do Inglês em particular, atendendo ao uso desta LE como língua de comunicação global” (CAP - Comissão de Acompanhamento do Programa, 2011, pp. Considerações Finais, para. 2).

Simultaneamente, a APPI lembrou que havia aconselhado precaução aquando do alargamento do ensino do Inglês aos 1º e 2º anos, pois antevia a falta de técnicos devidamente habilitados, tendo em conta também o horário em que a atividade tinha lugar, o que se veio a verificar. Torna-se urgente reavaliar esta situação.

A APPI refere ainda algumas contradições que vão sobressaindo em todo este processo: os professores de inglês passaram a denominar-se técnicos; a formação não beneficiou as AEC pois os professores que a frequentaram, consequência das precárias condições de trabalho, estão a lecionar outros níveis de ensino; o Inglês não pode ser denominado atividade de enriquecimento pois, ao contrário das restantes AEC, não faz parte do currículo, apesar de concorrer para o enriquecimento da criança e do currículo; a qualidade do ensino e das aprendizagens tem-se deteriorado, consequência da contratação de técnicos que não estão devidamente habilitados; o horário não é conveniente para esta atividade pois as crianças estão cansadas; a oferta das AEC deveria estar sob a alçada dos agrupamentos que estariam mais preparados para a contratação de professores habilitados, assim como para a “planificação, organização, supervisão e organização das actividades, na efectiva integração no Projecto Curricular de Escola e de Turma e na consolidação de uma articulação vertical eficaz” (CAP - Comissão de Acompanhamento do Programa, 2011, pp. Considerações Finais, para.13). Por último, são apresentadas recomendações ao Ministério da Educação, das quais salientamos: a “urgência da introdução do Inglês no currículo do 1º CEB”

(CAP - Comissão de Acompanhamento do Programa, 2011, pp. Recomendações ao Ministério da Educação, para.1); a obrigatoriedade da sua frequência, uma vez que o contrário “implica o surgimento de enormes discrepâncias de aprendizagem na entrada para o 2º ciclo (...) que levantam dificuldades na gestão do programa de inglês” (CAP - Comissão de Acompanhamento do Programa, 2011, pp. Recomendações ao Ministério da Educação, para.2); a promoção da articulação horizontal, uma vez que continua a revelar lacunas e deficiências que podem tornar a aprendizagem da Língua “desmotivadora e geradora de insucesso à entrada do 2º Ciclo” (CAP - Comissão de Acompanhamento do Programa, 2011, pp. Recomendações ao Ministério da Educação, para.3).

Por último, reitera-se a premência da alteração do programa de Inglês de 2º Ciclo, mas alerta-se que tal só fará sentido após a integração da disciplina no currículo do 1º Ciclo. (CAP - Comissão de Acompanhamento do Programa, 2011, pp. Recomendações ao Ministério da Educação, para.4)

Num parecer emitido acerca da revisão da estrutura curricular, em janeiro de 2012, a APPI reitera algumas medidas consideradas fundamentais para o ensino de línguas estrangeiras em geral e do inglês em particular. Antes de mais, o inglês no 1º ciclo não deve continuar a ser extracurricular e de frequência facultativa, pois isso desprestigia a disciplina perante alunos, pais e restante comunidade escolar. Acrescenta-se que o inglês deve fazer parte do currículo nacional e ser gerido pelos agrupamentos. Esta disciplina deve ser lecionada por professores devidamente habilitados. A necessidade de continuidade do processo de ensino/aprendizagem e articulação com o 2º ciclo devem ser assegurados. (Associação Portuguesa de Professores de Inglês, 2012)

A Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) fornece dados estatísticos para o acompanhamento das AEC. No seu último relatório (2012/2013) foram apresentados os seguintes dados:

A percentagem de estabelecimentos de ensino com inglês nos 1º e 2º anos passou de 51,7% (2007/2008) para 99,2% (2012/2013); a percentagem de

estabelecimentos de ensino com inglês nos 3º e 4º anos em 2007/2008 era de 99,4% e em 2012/2013 era de 99,4%.

A percentagem de alunos de inglês nos 1º e 2º anos passou de 37,1% (2007/2008) para 88,2% (2012/2013); a percentagem de alunos de inglês nos 3º e 4º anos em 2007/2008 era de 91,1% e em 2012/2013 era de 91,2%.

Existem cerca de 50% de professores com flexibilização de horário.

As entidades promotoras das AEC são diversas: em 75,3% esse papel é desempenhado pelas Autarquias; em 15,9% pelos Agrupamentos de escolas; em 8,6% por Associações de Pais; em 5,3% dos casos por Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS).

Por último, a percentagem de estabelecimentos de ensino com parcerias no ensino de inglês é de 33,3 %, no ensino de inglês nos 1º e 2º anos, e de 33,1%, no ensino de inglês dos 3º e 4º anos.

(Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2013, pp. 6-7,20-23)

Atualmente, as AEC e em especial o ensino do Inglês, encontram-se mergulhados numa situação pantanosa.

Em maio de 2013 (ainda no ano letivo transato), a comunicação social falava da possibilidade de as AEC serem cofinanciadas pelos pais. Em julho, a ANMP (Associação Nacional dos Municípios Portugueses) alegou dificuldades financeiras para justificar o fim do seu financiamento acrescentando que já havia comunicado à administração central que a tutela das mesmas passaria para os agrupamentos, pois não poderiam continuar a fazê-lo nos moldes propostos pelo Governo. A tutela admitiu a redução das AEC para uma hora diária, lecionada por técnicos e professores com horários zero dos respetivos agrupamentos. (Educare - O Portal da Educação, 2013a) O atual Ministro da Educação publicou, de seguida, o “Despacho normativo nº7-A/2013, de 10 de Julho, segundo o qual cabe às escolas/aos agrupamentos de escolas, enquanto entidades promotoras, decidir sobre a oferta do Inglês no 1º CEB” (Associação Portuguesa de Professores de Inglês, 2013). Segundo a APPI, esta decisão só aprofunda as desigualdades e assimetrias já existentes. Acresce que possibilita mesmo a cessação da oferta do ensino do Inglês. Segundo a

mesma Associação, o caminho mais viável para a promoção de um ensino de qualidade, de acordo com as situações existentes e constrangimentos reiteradamente evidenciados e não ultrapassados, é a iniciação obrigatória no 3º e reforço no 4º, com carga horária aumentada. Além disso, acrescenta-se que os professores com horário zero podem não ter perfil ou habilitações para lecionar a disciplina a esta faixa etária. Reforça-se a necessidade de inclusão da disciplina no currículo, até para promover a igualdade entre esta e as demais disciplinas. Este Despacho é considerado um retrocesso, vai contra as recomendações da UE e coloca mesmo em risco o futuro das nossas crianças.

Além da APPI, outros professores e até partidos políticos criticaram publicamente esta opção, especialmente após o mesmo ministro ter anunciado um teste diagnóstico de inglês para o 9º ano que, caso as escolas pretendam, poderá contar para a nota final dos alunos. (Semanário Sol, 2013)

Curiosa e inesperadamente, na sessão solene de abertura do ano letivo 2013/14, nas instalações do Conselho Nacional de Educação (CNE), o Ministro da Educação afiançou que o inglês será introduzido no currículo do 1º Ciclo (alegadamente no ano letivo de 2014/15), o que ainda não foi feito porque iria implicar mudanças nos dois ciclos subsequentes. Na mesma altura, convidou os membros do CNE a delinear uma estratégia para o ensino do inglês do 1º ao 3º ciclo. Paralelamente, afirmou que, no presente ano letivo, o ensino do inglês estaria a decorrer dentro da normalidade. (Educare - O Portal da Educação, 2013b)

3.2.1. Conclusões

A Lei de Bases da Sistema Educativo de 1998 já recomendava o ensino de línguas estrangeiras no 1º Ciclo. Três anos mais tarde, o documento que elencava as competências essenciais a adquirir pelos alunos advogava a

construção de uma competência plurilingue e pluricultural, edificada a partir de uma competência global em línguas estrangeiras. Recomendava que o ensino de línguas estrangeiras no 1º ciclo deveria ser uma sensibilização.

Assim, até 2005, a possibilidade de ensinar línguas estrangeiras no 1º Ciclo estava consagrada na lei... mas praticamente não se efetivava. Eram poucas as escolas que dispunham de meios próprios ou apoios para o fazer.

Em 2005, a instituição da Escola a Tempo Inteiro veio tornar obrigatória a oferta do inglês por parte das escolas do 1º Ciclo para os 3º e 4º anos. Contudo, a sua frequência não era obrigatória. No ano seguinte, a oferta do inglês passou a incluir os 1º e 2º anos também.

Apesar disto, muitas críticas têm surgido a este processo, especialmente através da APPI. Estas desembocam na pertinência desta disciplina, no 1º Ciclo, ser curricular.

Também o relatório de 2009, coordenado pelo Professor Peter Matthews, aponta algumas lacunas e recomenda a inserção do inglês no currículo do 1º Ciclo. Reforça-se igualmente que a não obrigatoriedade da disciplina promove a desigualdade em lugar da equidade.

Atualmente, é muito difícil definir o estado do ensino do inglês no 1º Ciclo. Os acontecimentos têm-se sucedido: por um lado, a tutela determinou que a decisão da oferta do inglês coubesse a cada escola (abrindo a possibilidade de esta deixar de existir); pouco tempo depois, anunciava-se que, devido à sua importância, o inglês deveria integrar-se no currículo do 1º ciclo. Resta-nos aguardar por novos desenvolvimentos.

3.3.O ENSINO DO INGLÊS: INEVITABILIDADE OU IMPOSIÇÃO?

As recomendações europeias para o ensino de línguas estrangeiras não distinguem ou impõem línguas que deverão ser ou não ensinadas. No

entanto, como facilmente constatamos, o inglês surge como a LE preferencial nos estados membros.

Este subcapítulo do nosso Projeto pretende debruçar-se sobre as razões justificativas dessa situação. Foi escrito a partir de um estudo publicado pela Direção-Geral de Tradução da Comissão Europeia (2011).

O fenómeno da globalização tornou premente a existência de uma língua comum entre os povos. O inglês tem assumido esse papel sendo considerado como língua franca, isto é, língua utilizada por falantes com diferentes línguas maternas (diferentes do inglês também), uma língua neutra, uma espécie de dialeto comum. (Directorate-General for Translation, 2011, pp. 7,8)

A necessidade de existência de línguas de contacto foi sempre sentida ao longo da história. No entanto, nunca com as dimensões atuais. O inglês é a língua internacional dos negócios escolhida pelas grandes multinacionais, mas também pela generalidade das empresas, entidades oficiais e académicos. É também a língua da tecnologia e dos estudos científicos. (Directorate-General for Translation, 2011, p. 25)

Contudo, este não é um tema pacífico pois há quem veja esta realidade como uma forma de imperialismo, uma ameaça à sobrevivência das outras línguas (inclusive do próprio inglês) e, conseqüentemente, das suas culturas.

Esta dicotomia de opiniões tem levado a acesos debates internacionais: se por um lado existe a facção que reconhece e apoia a utilização do inglês como língua franca, por outro lado há quem defenda que se deve enveredar por caminhos alternativos, que não favoreçam qualquer língua e que a todas trate com paridade, sob pena de se irem perdendo (pois a perda de uma língua arrasta consigo a cultura e a identidade de um país). No que ambas as partes concordam é que a difusão do inglês como língua materna tem diminuído, mas tem aumentado como segunda língua e como LE. (Directorate-General for Translation, 2011, p. 26)

O conceito de inglês como língua franca tem vindo, segundo os autores, a substituir o de inglês como LE, pois esta tem-se tornado uma língua meramente de contacto, que procura a eficiência e não a proficiência. É a

língua como mero instrumento. (Directorate-General for Translation, 2011, pp. 28-30)

Aparentemente, esta conceção pode conduzir à ideia de que a comunicação nestes moldes aparece despida de características pessoais. Pelo contrário. Tem-se constatado que a língua tem sido utilizada como veículo para expressar traços de personalidade, cultura e muitas vezes a própria língua do utilizador (por exemplo, através do emprego de expressões idiomáticas, explicadas ao interlocutor). (Directorate-General for Translation, 2011, pp. 31,32) De acordo com esta corrente de opinião, o inglês língua franca não compete ou debilita as outras línguas, mas pode encorajar o falante a recorrer à sua própria língua, como parte da sua história, tradição, personalidade. Daí considerarem que o inglês deva mesmo ser adotado na Europa como língua franca, uma vez que não vai deteriorar a diversidade linguística, vai unir em vez de separar ao ser pertença de todos os europeus. (Directorate-General for Translation, 2011, p. 33)

Na opinião de Abram De Swaan (emérito professor holandês de Ciências Sociais com trabalho reconhecido) (CV - Abram de Swaan, s.d.), a importância do inglês é consequência natural do seu uso generalizado nos meios económico, político e cultural. Os aprendentes tendem a estudá-la por reconhecerem a sua utilidade e benefícios, não para aprenderem a sua cultura. Ele alerta que a existência de uma língua só faz sentido se a mesma tiver potencial comunicativo e não apenas sentimental. Sendo assim, critica o multilinguismo radical afirmando que quantas mais línguas existirem, mais o inglês será usado.

O inglês é a melhor opção contra o isolamento e a melhor aposta para o sucesso no mercado de trabalho. A utilização do Inglês como primeira língua de comunicação é a única solução para a UE e, ao ignorá-lo, só se está a promover o inglês como única saída para esta amálgama de línguas. (Directorate-General for Translation, 2011, pp. 35-37)

Philippe Van Parijs (economista e filósofo belga) partilha, de uma forma geral, a opinião de Abram De Swaan. Acredita que o projeto europeu (a união,

na verdadeira aceção da palavra) só faz sentido se se conseguir criar uma democracia europeia que, inevitavelmente, exige uma língua comum. Caso contrário, só haverá comunicação entre uma elite que consegue aceder a trabalhos de tradução. Acrescenta que essa língua só poderá ser o inglês até porque já é a segunda língua dos europeus.

Tal como De Swaan, este filósofo contesta a ligação entre cultura e língua, alegando que a cultura pode ser expressa em qualquer língua e que, ao mesmo tempo, adotar o inglês não significa adotar a cultura inglesa.

Para ele, o multilinguismo oferece demasiados riscos: a diversidade linguística é uma desvantagem pois as assimetrias entre os países que falam ou não falam inglês são evidentes. Além disto, esta multiplicidade implicaria uma pesada máquina de tradução que só criaria a ilusão de paridade. Por conseguinte, na atual conjectura, quem beneficia são os falantes nativos e os países de língua oficial inglesa pelos serviços de tradução que prestam, assim como pelos materiais e profissionais para o ensino da língua que exportam.

A adoção do inglês iria permitir igualmente controlar a fuga dos trabalhadores mais qualificados para países de língua oficial inglesa.

No entanto, reconhece que a ligação à língua é um forte vínculo na Europa. Por isso, esclarece que não defende que o inglês substitua as outras línguas. Em vez disso, aconselha que se criem condições de coexistência, salvaguardando-se o papel específico de cada uma. (Directorate-General for Translation, 2011, pp. 37-39)

No lado oposto, encontram-se os apoiantes mais radicais do multilinguismo. Consideram o enfraquecimento e desaparecimento de uma língua uma perda para a humanidade, pois com ela desaparecerá toda uma cultura e sistema de valores. Além disso, neste caso particular, não está em causa a livre escolha de uma língua, mas uma imposição dos contextos económico, político, militar e cultural dos países de origem inglesa. Neste sentido, defendem que os falantes nativos de inglês possuem discricionárias vantagens económicas e políticas em relação aos demais. (Directorate-General for Translation, 2011, pp. 39,40)

Para François Grin (economista suíço que se tem dedicado à economia das línguas) (Université de Genève, 2013), a adoção do inglês tem tido repercussões económicas negativas: a Grã-Bretanha tem beneficiado com a constante procura de serviços linguísticos, estando, por conseguinte, os restantes estados membros a contribuir para o financiamento da economia britânica. Na sua perspetiva, o multilinguismo pode não ter uma relação custo-eficiência tão atrativa, mas é de longe mais justa pois assegura uma distribuição de custo/benefício mais equitativa.

Peter Ives (professor universitário e investigador) (The University of Winnipeg) é da opinião que, se o Inglês for imposto como língua franca, só irá aprofundar o défice democrático. Ele acredita que a atual política europeia no que diz respeito às línguas é muito positiva: pode mesmo constituir-se um (inédito) modelo democrático supranacional. Consequentemente, deve apostar-se na tradução como instrumento possibilitador ou facilitador da comunicação.

Dentre posições tão distintas e vincadas, outras surgiram mais moderadas.

David Crystal, linguista nascido na Irlanda do Norte (Porto Editora), apresenta uma visão ecológica do tema, comparando uma língua a um ser vivo. Para ele, quando uma língua está ameaçada, deve ser protegida pois juntamente com a língua todo um sistema se perde. O desaparecimento de uma língua é desvantajoso para os povos pois, tal como na natureza, somente os ecossistemas mais diversos sobrevivem.

A língua é essencial na construção da identidade pessoal pois é o primeiro registo simbólico que dominamos. Além disso, é um reservatório da história e conhecimentos de um povo e, por si só, constitui uma visão única do mundo.

O autor defende que a utilização de uma língua comum não impede o conflito entre povos, dando como exemplo as guerras civis. Mas o primado do inglês, que resulta da influência e domínio (especialmente político e militar) de países como os Estados Unidos da América, é uma realidade incontornável. Por conseguinte, deve-se reconhecer e aceitar o papel dessa língua mas, ao mesmo tempo, salvaguardar-se a diversidade linguística. Em vez de competir,

as línguas devem complementar-se. Na sua opinião, estas razões justificam a promoção do bilinguismo. Daí beneficiará a língua franca como instrumento de entendimento mútuo e as restantes línguas como instrumento de reforço da identidade social e histórica.

David Graddol, linguista britânico com obra publicada na área do inglês global (British Council), acredita que a língua que irá superar o inglês será o inglês língua franca, o inglês global, o que se irá traduzir no desaparecimento do inglês como LE. Os *native speakers* são quem deve estar mais preocupado com a concorrência pois o inglês deixará de ser exclusivo.

E mais! O monolingue, especialmente o inglês, terá dificuldades num mundo multilingue e/ou bilingue. O autor acredita que, gradualmente, o inglês vai generalizar-se até que a sua aprendizagem não trará mais vantagens (como tem acontecido com outras línguas francas no decurso da História). Mas outras línguas trarão: é preciso não esquecer que o chinês mandarim, o espanhol, o hindi começam a desafiar o estatuto do inglês... Isto é, num futuro próximo, acredita-se que a maior influência caberá ao inglês, mas já há indícios que a aprendizagem de outras línguas será uma mais-valia, especialmente no mercado de trabalho. Segundo este linguista, em 1988, 85% das páginas da Internet estavam em inglês. Todavia, em 2000 a percentagem já era de 68%. Este facto não se deve ao declínio do inglês, mas à difusão de outras línguas.

Para concluir, o estudo reitera que, apesar do aceso debate, o inglês é comumente aceite como a atual língua franca. O surgimento desta nova forma de inglês (inglês global ou língua de contacto) não deve ser visto como um instrumento de domínio que tende a substituir as restantes línguas, mas um meio de comunicação em situações específicas e que pode ser mesmo enriquecida com os contributos linguísticos e culturais dos falantes. É indispensável a existência de uma língua com alto nível de difusão neste mundo globalizado. A comunicação face a face é essencial e nem sempre é viável o recurso à tradução. A utilização deste inglês, é preciso frisar, não

pretende mais do que a comunicação; não é imprescindível que os interlocutores pretendam conhecer ou pertencer à cultura um do outro.

Acrescenta-se que o inglês, como as anteriores línguas francas, pode ser substituído por uma ou mais línguas francas.

Apesar do seu domínio, o multilinguismo não está a desaparecer, pelo contrário. As migrações e a constante mobilidade de pessoas têm promovido tanto o bilinguismo como o multilinguismo e uma integração autêntica neste conceito europeu tem de incluir as múltiplas identidades linguísticas.

O recurso a tradutores e intérpretes deve ser considerado uma ferramenta fundamental numa Europa que pretende que todos os cidadãos sejam participativos, críticos, independentemente da sua origem.

3.3.1. Conclusões

O estatuto do inglês como língua franca é incontestável.

Esse facto faz com que seja constantemente recomendado o seu ensino, a aprendentes de todas as faixas etárias.

Contudo, é necessário assegurar que, estando ou não a língua inserida no currículo, nos primeiros anos de escolaridade deve privilegiar-se a sua dimensão formativa, em detrimento da sua dimensão utilitária.

3.4. O ENSINO PRECOCE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Apesar de já terem sido feitas referências ao tema, julgamos adequado aprofundar o mesmo. Iremos elencar alguns contributos que, embora dispersos no tempo, nos permitam sustentar um parecer.

Note-se que, em alguma literatura, o atributo precoce pressupõe a inserção da LE no currículo.

The Primary⁴ English Teacher's Guide constitui uma imprescindível ferramenta de trabalho do professor de inglês. Apesar de publicado há mais de duas décadas, continua a ser um precioso auxiliar da sua prática letiva. (Brewster, Ellis, & Girard, 1991)

Os autores referem, antes de mais, a crença generalizada de que as crianças mais novas conseguem aprender línguas mais facilmente. Por conseguinte, haverá mais vantagens do que inconvenientes no ensino precoce.

Teoricamente, não há uma idade ideal para se iniciar esta aprendizagem. Apesar disso, consideram que a aprendizagem de uma LE deve estar integrada no currículo primário, pois o mais importante é a sensibilização para as aprendizagens mais formais que se seguirão. Acrescentam que o aumento de tempo de contacto com a LE é, por si só, um bom argumento para o ensino precoce da mesma. (Brewster, Ellis, & Girard, 1991, p. 3)

Para estes autores, o ensino precoce de uma LE promove o desenvolvimento das competências metacognitiva, linguística, cognitiva, social e intercultural da criança. Por isso, acreditam que a aprendizagem em geral e até da LM podem beneficiar deste ensino. (Brewster, Ellis, & Girard, 1991, pp. 6-8)

Ellis (1994) sugere os seis anos como idade de iniciação para se atingir uma proficiência idêntica à de um nativo. Já Lightbown & Spada (1993) afirmam que quem começa aos 10 ou 12 pode recuperar. O fator chave é o número de horas dedicadas a essa aprendizagem.

⁴ Em Inglaterra, o ensino primário (primary education) inicia-se por volta dos 4/5 anos (reception year) e termina aos 10 /11 anos. O nível seguinte é chamado secondary education, decorrendo entre os 11/12 anos e os 15/16. (British Council)

Conclui-se que, por si, o ensino precoce não é suficiente quando não estão reunidas as condições necessárias. (Brewster, Ellis, & Girard, 1991, p. 13) Além disso, não nos podemos esquecer que a idade cronológica pode não corresponder à de desenvolvimento. Isto é mais notório quanto mais nova é a criança. (Brewster, Ellis, & Girard, 1991, p. 28)

Orlando Strecht-Ribeiro (1998), professor universitário, afirma que a aprendizagem de uma LE “aparece sucessivamente associada aos conceitos de desenvolvimento, identificação cultural e autonomia” (Strecht-Ribeiro, Línguas Estrangeiras no 1º ciclo: razões, finalidades, estratégias, 1998, p. 21). O conceito de desenvolvimento refere-se ao progresso social e económico. A identificação cultural aos fatores que promovem o alargamento de horizontes e enriquecimento cultural e, consequentemente, fomentam a autonomia, a emancipação.

Defensor da inclusão de línguas estrangeiras no currículo do 1º Ciclo (ensino precoce, portanto) cita, para o fundamentar, um discurso de 1989 do Dr. Roberto Carneiro (na altura, Ministro da Educação) ao Simpósio Intergovernamental do Conselho da Europa, *Metodologia da Aprendizagem/Ensino de Línguas para a Cidadania numa Europa Multicultural*:

Ultimamente, os linguistas evidenciam também, baseados em estudos empíricos, o desenvolvimento das competências metacognitivas que a aprendizagem de uma língua estrangeira pode trazer à criança. O dominar desde cedo diversos códigos linguísticos para decifrar a mesma realidade não pode deixar de favorecer e estimular a flexibilidade mental e a agilidade imaginativa e criadora. (...) A aprendizagem das línguas estrangeiras, por forçar a transcender a própria língua e cultura, (...) pode-nos impulsionar a dar o salto do que eu chamaria *as normas* para *os princípios*. Talvez caia na conta pela primeira vez que as normas da minha língua e da minha cultura são, de certo modo, relativas. (...) É esta intuição, este salto, que permitirá ao jovem transcender a cultura para aceder à ética; transcender o empenhamento

nacional para se inserir na preocupação universal” (como citado em Streck-Ribeiro, 1988, p. 22).

Continua afirmando que, cada vez mais, se reconhece a importância do “contacto precoce com outras línguas e culturas para o desenvolvimento global da criança” (Streck-Ribeiro, Línguas Estrangeiras no 1º ciclo: razões, finalidades, estratégias, 1998, p. 46), designadamente a promoção da tolerância, o reforço da autonomia, autoestima, espírito crítico, etc. Salienta também, o desenvolvimento de competências linguísticas, sociais e culturais que permitem “que objectivos educativos mais gerais possam ser atingidos através do contributo valioso da L.E., cujo sucesso, por seu turno, depende da consecução desses mesmos objetivos” (Streck-Ribeiro, Línguas Estrangeiras no 1º ciclo: razões, finalidades, estratégias, 1998, p. 46), fundamentando assim a sua inclusão no currículo.

Assim, apesar de apresentar como consensual a ideia de que a idade (precoce) é um fator promotor do sucesso da aprendizagem de uma LE, tendo por base estudos analisados, o autor alerta que tal pressuposto ainda não é irrefutável, indicando, contudo, três generalizações: o desenvolvimento morfológico e sintático é mais célere nos adultos; a performance das crianças mais novas nos níveis morfológicos e sintáticos é suplantada pela das crianças mais velhas, caso se mantenham constantes o tempo (frequência e periodicidade das aulas) e o nível de exposição à língua; os aprendentes expostos à LE durante a infância, alcançam um patamar mais elevado de proficiência do que os aprendentes adultos. (Streck-Ribeiro, Línguas Estrangeiras no 1º ciclo: razões, finalidades, estratégias, 1998, pp. 51,52)

À entrada no 1º Ciclo, a maioria das crianças já detém um domínio gramatical e fonológico básico da sua LM, apesar de, segundo Vygotsky⁵, algumas áreas ainda não estarem dominadas, o que só ocorrerá

⁵ Cientista pioneiro no estudo do desenvolvimento cognitivo, relacionando-o com a interação e o contexto social.

posteriormente. Além disso, os 7/8 anos de idade são um período fulcral do desenvolvimento cognitivo, assim como “um ponto crucial de mudança no (...) desenvolvimento linguístico” (Strecht-Ribeiro, *Línguas Estrangeiras no 1º ciclo: razões, finalidades, estratégias*, 1998, p. 55).

Ainda parafraseando Vygotsky, acrescenta que, na LM, a criança possui um domínio superior (no sentido de ser consciente) a nível da pronúncia, o mesmo já não acontecendo com a gramática e a fonética pois, embora detenha os conhecimentos e os empregue corretamente, sente dificuldades na sua explicitação. Na LE passa-se exatamente o contrário. Os conhecimentos fonéticos e gramaticais são apreendidos conscientemente e a criança sente mais dificuldades a nível da pronúncia. Por conseguinte, quem inicia precocemente a aprendizagem de uma LE pode melhorar a sua prestação e conhecimentos na LM. Esta é, aliás, uma influência recíproca por potenciar uma atitude reflexiva, encontrando pontos comuns e diversos e transferindo significados, potenciando um domínio linguístico superior.

É importante também referir que o autor aponta “a exploração total dos significados codificados pela língua (...) e a aprendizagem de uma L.E.” (Strecht-Ribeiro, *Línguas Estrangeiras no 1º ciclo: razões, finalidades, estratégias*, 1998, p. 61), como contributos indispensáveis para a literacia.

O autor conclui afirmando que a introdução de uma L.E. no 1º Ciclo do Ensino Básico não será um processo fácil, mas desafiador e inovador que contribuirá para a consecução dos objetivos deste ciclo e estender-se-á aos níveis subsequentes, podendo mesmo concorrer para a atenuação de assimetrias entre alunos.

No livro *Teaching Languages to Young Learners*⁶, a autora, linguista e professora, lembra que é comumente aceite que as crianças aprendem mais

⁶ De acordo com Dias & Mourão, *Young Learner* refere-se simultaneamente a crianças e adolescentes pois engloba a faixa etária que vai dos 3 aos 17 anos. No entanto, o “Ensino de *Young Learners* está (...) geralmente mais associado a um trabalho com crianças com menos de doze anos” (Dias & Mourão, 2005, p. 12).

facilmente uma LE do que um adulto. A Hipótese do Período Crítico, em linguística, suporta a existência de uma idade ideal para se iniciar essa aprendizagem (a ocorrer antes da puberdade), porque cerebralmente ainda estaremos aptos a utilizar os mesmos mecanismos de aquisição da LM. Os aprendentes mais velhos, de acordo com esta teoria, nunca atingirão o mesmo nível de proficiência. (Cameron, 2001, p. 13) Acrescenta que a mesma pode considerar-se redutora uma vez que é necessário atender a inúmeros fatores que intervêm neste processo (nomeadamente o contexto, a motivação e a necessidade dos aprendentes, por exemplo). Concluindo, se o objetivo for a proficiência deve apostar-se num início precoce. De outra forma, as vantagens não são tão evidentes. (Cameron, 2001, pp. 13,14)

Os autores do livro *Inglês no 1º Ciclo – Práticas Partilhadas* (2005) advogam o ensino precoce afirmando que:

(...) os seis anos serão o limiar para o início de uma aprendizagem que possa permitir ao aprendente uma proficiência idêntica à de um falante nativo. Podemos também considerar um período intermédio, que compreenderá o período entre os sete anos e a adolescência, em que se considera que quanto mais cedo, neste período, a criança começar a aprender uma segunda língua, mais hipóteses terá de chegar a um razoável nível de proficiência. (Dias & Mourão, 2005, p. 12)

Justificam esta conceção com o “desenvolvimento neurológico da criança” que, até aos seis anos reúne “condições psico-sociais que favorecem a aprendizagem”, podendo mesmo afirmar-se que, a partir desta idade, “o cérebro humano começa a perder capacidades para esta aprendizagem” (Dias & Mourão, 2005, p. 12)

Além disto, a criança de seis anos sente uma imensa necessidade comunicativa que, aliada ao seu gosto pela imitação e curiosidade natural (da língua, do mundo), tornam-na “um profissional da aprendizagem de língua” (Dias & Mourão, 2005, p. 12).

Seguidamente, os autores elencam as vantagens da aprendizagem de uma LE no 1º Ciclo:

1 - Vantagens a nível do desenvolvimento: as crianças, até aos 10 anos, estão mais motivadas para esta aprendizagem e conseguem realizá-la mais facilmente. Encaram o erro com mais naturalidade, não se inibindo tanto. Envolvem-se mais nas tarefas e procuram ultrapassar as suas dificuldades. Aderem, com entusiasmo, a atividades lúdicas.

2 – Vantagens linguísticas: a aprendizagem de uma LE permite consolidar conhecimentos na LM e na nova língua e promove a reflexão e a inferência. Também desenvolve aptidões auditivas, articulatórias, assim como a concentração.

3 – Vantagens socioculturais: as crianças gostam de contactar com outras culturas e pessoas oriundas de outros países. A aprendizagem de uma LE desenvolve competências sociais, comunicativas e promove a autoestima. Beneficia a aquisição de uma segunda LE, podendo mesmo dispor-se, nos níveis seguintes de escolaridade, de mais tempo para essa aprendizagem. Os seus benefícios para o seu futuro também são consideráveis.

Orlando Strecht-Ribeiro (2005) enumerou também algumas vantagens do ensino precoce de uma LE.

De acordo com estudos efetuados, a diminuição da plasticidade do cérebro torna mais difícil a fluência numa LE. Há quem defenda que esse processo está concluído na puberdade, mas outros investigadores referem os cinco anos.

É também aos 5 anos que o controlo dos músculos da fala está concluído. A plasticidade não se perde abruptamente mas diminui substancialmente.

Existem também determinadas características da personalidade (como o autoconceito ou a desinibição) que constituem uma espécie de ego linguístico. Nas crianças, até à puberdade, este é mais flexível. Consequentemente, a aprendizagem de uma LE não produz “uma inibição muito forte do “ego” e a sua adaptação não apresentará dificuldades” (Strecht-Ribeiro, A Língua Inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico, 2005). Por outro lado, as mudanças na puberdade desencadeiam o surgimento de mecanismos de proteção do ego linguístico, o que é indicador de que a

aprendizagem de uma LE deve ser anterior. (Strecht-Ribeiro, A Língua Inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico, 2005, p. 27)

As atitudes discriminatórias em relação a um povo interferem negativamente na aprendizagem da sua língua. Contudo, as crianças mais pequenas são mais tolerantes em relação a outras culturas, etnias... podendo a aprendizagem de uma LE contribuir para a erradicação da xenofobia, racismo, discriminação. É o conceito de uma educação verdadeiramente multicultural que deve pôr-se em prática.

Concluindo, o autor defende que o início da aprendizagem de uma LE deve ocorrer antes dos 10 anos. O período compreendido entre os 8 e os 10 anos representa um grande desenvolvimento a nível cognitivo e social. No entanto, justifica a sua antecipação para os seis anos (altura do ingresso no 1º Ciclo) para que “as crianças adquiram hábitos articulatórios correctos na Língua Estrangeira” (Strecht-Ribeiro, A Língua Inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico, 2005, p. 27).

3.4.1. Conclusões

Perante tudo o que foi apresentado, concluimos que, apesar de não haver consenso acerca da idade ideal para iniciar a aprendizagem de uma LE, a verdade é que só são referenciados benefícios e não desvantagens do ensino precoce!

Terminamos reiterando o que de mais importante foi exposto, nas palavras de Orlando Strecht-Ribeiro:

A aprendizagem de uma L.E., a par dos ganhos a nível linguístico, cognitivo, social e afectivo que parece promover, vai sobretudo permitir à criança realizar aprendizagens acerca de si própria, dos outros, de outros lugares, de outros tempos. É como que a porta mágica para o acesso a um saber pelo homem

acumulado, para a perspectivação das situações humanas e dos conhecimentos sociais e históricos de uma forma diferente, num alargamento sucessivo e surpreendente dos contornos dos horizontes em que “a outra língua” é, portanto, simultaneamente janela e espelho. (Strecht-Ribeiro, Línguas Estrangeiras no 1º ciclo: razões, finalidades, estratégias, 1998, p. 169)

3.5. FORMULAÇÃO DE HIPÓTESES

A maioria das conceções aqui expostas apontaram o ensino precoce do inglês e a sua inclusão no currículo como modelo a implementar. Todavia, algumas reservas foram sendo apontadas, o que pode deixar antever que a posição dos professores de inglês do 1º Ciclo possa não ser consensual. Por isso, levantamos as seguintes hipóteses:

- 1 – O Inglês deve ser incluído no currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico.
- 2 – O Inglês deve permanecer como atividade de Enriquecimento curricular.

Se obtivermos resultados perentórios, a confirmação de uma irá invalidar a outra.

4. FUNDAMENTAÇÃO PRÁTICA

Para testar as nossas hipóteses, aplicamos um inquérito a professores de inglês do 1º ciclo, por serem intervenientes privilegiados neste processo, detentores de uma visão da realidade ímpar, por nela estarem inseridos.

Logisticamente, era-nos impossível aplicá-lo a todos os professores do país. No entanto, sempre foi nossa pretensão focarmo-nos na escola pública, uma vez que esta alberga a maioria dos nossos alunos. Acresce que o trabalho realizado nas escolas privadas segue moldes próprios, heterogéneos e, no nosso entendimento, não representativo da realidade portuguesa.

Definimos, por isso, uma amostra. No sentido de enriquecermos o trabalho, selecionamos dois segmentos distintos de professores de inglês do 1º Ciclo: os professores do concelho da Maia, área onde nos encontramos a lecionar, pela proximidade e à partida, maior facilidade na recolha de dados. E os professores das escolas de 1º Ciclo da Região Autónoma da Madeira (RAM), onde o inglês era lecionado, nas escolas públicas, simultaneamente como atividade de enriquecimento e disciplina curricular.

Apresentaremos, seguidamente, uma breve caracterização dos dois segmentos da amostra.

A Maia é um concelho que se localiza no distrito do Porto. Este município faz parte da área Metropolitana do Porto. (Porto Editora)

Na Maia existiam (no ano letivo 2012/13) 41 professores de inglês (nas 39 escolas de 1º ciclo). O ensino da disciplina esteve sempre sob a alçada da Câmara Municipal. (Câmara Municipal da Maia) Os alunos fazem, no início de cada ano letivo, uma inscrição nas AEC que pretendem frequentar, junto dos professores titulares de turma. Mas o procedimento não é formal e pode variar consoante o agrupamento. Para deixarem de frequentar uma AEC, pede-se ao encarregado de educação uma justificação escrita, mas continua a

não existir qualquer registo ou procedimento formal. As faltas contam somente para fins estatísticos. A Maia tem seguido os normativos nacionais.

Na Região Autónoma da Madeira (RAM) existiam (no ano letivo 2012/13) 128 professores de inglês. Dados de 2005/06 apontam para a existência de 179 escolas de 1º Ciclo.

A disciplina esteve sempre sob a alçada da Direção Regional. A Escola a Tempo Inteiro (ETI) foi implementada nesta Região Autónoma em 1998 (das 8:15 às 18:15). Inclui as atividades letivas, atividades de enriquecimento e atividades de ocupação de tempos livres (OTL), todas desenvolvidas em diferentes espaços da escola. Todos os alunos são automaticamente inscritos e só por requerimento podem os Encarregados de Educação solicitar dispensa de frequência (exceto nas atividades de OTL que são de frequência facultativa). Cabe ao Conselho Escolar (órgão com constituição e funções semelhantes ao Conselho Pedagógico) deferir ou não este pedido.

Para se concretizarem as políticas da ETI procedeu-se ao reordenamento da Rede Escolar, responsabilidade do Governo Regional, encerrando-se cerca de 200 escolas.

Atualmente, quase todas as escolas desta região são ETI. Estas funcionam em regime cruzado: há turmas com as atividades letivas de manhã e outras à tarde. Metade das salas da escola destinam-se às atividades letivas e a outra metade às restantes atividades, o que permite diminuir a longa permanência dos alunos no mesmo espaço da escola. A oferta das atividades contempla o Inglês, Arte, Desporto, TIC ou outras de decisão local ou escolar. São colocados dois professores por turma (de 24 alunos). Metade leciona as atividades letivas e os restantes as atividades de enriquecimento e de OTL. Todos os professores trabalham em pé de igualdade (no que diz respeito ao processo de contratação, à contagem de tempo de serviço, à colaboração no Projeto da Escola, à participação ativa no Conselho Escolar). (Secretaria Regional da Educação, 1998; Governo Regional da Região Autónoma da Madeira, 2006; Secretariado Regional de Educação, 2002)

As atividades extracurriculares podem ser, então, adaptadas à realidade da escola na qual se inserem. Há, no entanto, áreas comuns a todas as escolas. O inglês é uma delas e pode mesmo iniciar-se aos 3 anos, caso os alunos (neste caso, os pais) tomem essa decisão. Estas crianças terão uma aula semanal, com a duração de uma hora, dois períodos de meia hora ou um de quarenta e cinco minutos.

É importante esclarecer que, de 1998 até 2005, o inglês no 1º ciclo era de oferta obrigatória, mas de frequência facultativa. No entanto, constatou-se a existência de grande heterogeneidade de conhecimentos dos alunos à entrada para o 2º ciclo. Por isso, depois de se colmatarem algumas lacunas a nível da formação inicial dos professores, redefiniram-se metodologias e linhas de ação que redundaram na decisão da DRE de incluir o inglês no currículo. Todos os alunos do 1º ciclo, após 2005, tinham uma hora de inglês semanal (em horário letivo) e as ETI (que já eram a grande maioria das escolas da Madeira) deveriam proporcionar aos alunos mais uma ou duas horas de inglês (consoante a capacidade da escola), como atividade de enriquecimento. O ensino no pré-escolar manteve os mesmos moldes.

A crescente importância atribuída ao ensino do Inglês nesta região fez com que se criasse, em 2002, o *Projecto de Intervenção Pedagógica para a aprendizagem e ensino de línguas estrangeiras – 1º Ciclo*, sob a tutela da Direção Regional de Educação. Tinha como principal função o apoio aos professores que lecionavam línguas estrangeiras neste ciclo. Em 2005, o projeto passou a denominar-se *Edu – LE* (Educar – Línguas Estrangeiras). Paralelamente, definiu-se o perfil do professor de inglês: preferencialmente professor de 1º ciclo, com especialização em português e inglês. (Ferreira, Freitas, & Carvalho)

A partir do ano letivo anterior (2012/13), a oferta de duas horas semanais de inglês manteve-se obrigatória, mas passaram ambas para o horário das atividades de enriquecimento. (Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos, 2012) Apesar disto, a vivência destes professores é claramente diferente da dos professores do Concelho da Maia.

Após a elaboração de um inquérito (apêndice 1), foi feito um pedido de autorização da sua aplicação ao Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), do Ministério da Educação e Ciência. Para tal, foi necessário efetuar a inscrição na página *Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar* e apresentar a documentação exigida. O inquérito foi analisado e a nossa pretensão foi deferida (o nosso inquérito tem o nº 0368700001).

O apêndice 2 contém, pormenorizadamente, os resultados obtidos no inquérito, assim como o tratamento de dados efetuado.

No concelho da Maia, os inquéritos foram difundidos através da Coordenadora das AEC da Câmara Municipal, Dra. Teresa Maia. Na Região Autónoma da Madeira, contamos com a colaboração da professora Patrícia Vieira, professora de inglês do 1º Ciclo (mestranda do MEPI⁷) para proceder à divulgação dos mesmos. Em ambos os casos, a sua aplicação foi *online*, isto é, não-presencial. As respostas eram-nos automaticamente enviadas.

Na Maia, responderam ao inquérito 83% dos professores (34/41) e na RAM 28% (36/128), o que perfaz um total de 41% de respostas (70/169).

Os dados mais significativos da 1ª parte (caracterização) estão expostos na seguinte tabela:

⁷ Mestrado de Ensino Precoce de Inglês da Escola Superior de Educação do Porto.

Professores	Maia	RAM
Faixa etária	Entre 30 e 34 anos (53%).	Entre 30 e 34 anos (61%).
Habilitações académicas	Licenciatura (65%).	Licenciatura (69%).
Tempo de serviço	5 a 9 anos (56%).	5 a 9 anos (61%).
Situação profissional	Contratados pela Câmara Municipal (100%).	Contratados pela DRE (59%).
Anos que leciona	Todos do 1º Ciclo (73%).	Todos do 1º Ciclo (83%).

Tabela 1: síntese dos dados relativos à caracterização do professor e do seu meio escolar.

Relativamente à segunda parte do inquérito (resposta à questão: Na sua opinião, o Inglês deve ou não ser incluído no currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico?), verificamos que:

Respostas	Maia	RAM
Sim	82% (28/34)	97% (35/36)
Não	18% (6/34)	3% (1/36)

Tabela 2: síntese das respostas à questão central do inquérito.

De seguida, era solicitado aos professores que justificassem a sua opinião, ordenando as razões (conceções) apresentadas (1= Muito importante). Para cada resposta foram elencadas três, centradas, essencialmente, em aspetos pedagógicos do ensino da disciplina. Como vários professores, em vez de ordenar os três critérios, atribuíram-lhe somente o grau de importância, repetindo as classificações, foi necessário reajustar o tratamento de dados.

Assim, optamos por contabilizar o número de vezes que a cada critério era atribuída a classificação 1, 2, 3 ou 4 (caso acrescentassem outros) e proceder à sua ordenação.

Na Maia, as razões ordenadas que justificam a inclusão da disciplina no currículo são:

1º Segundo alguns autores a aprendizagem de uma língua estrangeira deverá iniciar-se até aos seis anos.

2º O fato de o Inglês ser de frequência facultativa desprestigia a disciplina perante os alunos, pais e encarregados de educação e restante comunidade educativa.

3º O fato de o Inglês ser de frequência facultativa causa problemas na transição para o 2º Ciclo.

Dois professores apresentaram outras razões, as quais transcrevemos na íntegra:

“Para além de melhorar o desempenho no âmbito de inglês, também melhora o aluno na fase de aprendizagem e no desenvolvimento dos processos cognitivos.” (considerado muito importante – classificação 1)

“Como as ausências só contam para fins estatísticos os alunos faltam com mais frequência. Contudo este paradigma tem vindo a mudar devido ao ótimo trabalho desenvolvido pelos professores das atividades extracurriculares.” (sem classificação atribuída).

Na RAM, a ordenação das questões foi semelhante à Maia. Três professores apresentaram outras razões que passamos a transcrever:

“Acho que se fosse para a curricular todos os alunos teriam a mesma oportunidade visto que nem todos vêm às atividades de enriquecimento curricular.” (classificação 4)

“O Inglês é a língua mais utilizada no mercado do trabalho ocidental e dominá-lo desde criança é extremamente importante para a atualidade.” (classificação 4)

“O facto da aula ser curricular permite que todos os alunos tenham a mesma oportunidade de frequentar esta atividade e que se empenham mais

nos trabalhos aí desenvolvidos dando mais importância à atividade.”
(classificação 1)

Um professor apresentou um comentário final:

“As aulas de Inglês no 1º Ciclo deveriam ser lecionadas na componente curricular e serem lecionadas apenas com docentes com habilitação para tal, pois há casos em Portugal Continental em que isso não acontece.”

Na Maia, as razões ordenadas que justificam a continuação da disciplina como AEC são:

1º Se o ensino do Inglês for curricular, certamente perder-se-á a vertente lúdica e de sensibilização até aqui recomendadas.

2º Se o ensino do Inglês for curricular poderá ocorrer uma de duas situações: diminuição da carga horária das restantes disciplinas, ou aumento do tempo de permanência da criança na escola.

3º Os alunos do 1º Ciclo são muito imaturos para iniciarem a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Nenhum professor apresentou outra razão ou comentário.

Na RAM, as razões ordenadas que justificam a continuação da disciplina como AEC são:

1º Os alunos do 1º Ciclo são muito imaturos para iniciarem a aprendizagem de uma língua estrangeira.

2º Se o ensino do Inglês for curricular, certamente perder-se-á a vertente lúdica e de sensibilização até aqui recomendadas.

3º Se o ensino do Inglês for curricular poderá ocorrer uma de duas situações: diminuição da carga horária das restantes disciplinas, ou aumento do tempo de permanência da criança na escola.

Nenhum professor apresentou outra razão ou comentário.

4.1. CONCLUSÕES

Relativamente à 1ª parte do inquérito, não existem diferenças significativas, com exceção da situação profissional dos professores. No concelho da Maia, todos os professores são contratados pela autarquia. Esta é uma situação precária. Na RAM, a maioria dos professores também é contratada (embora com uma percentagem mais baixa do que na Maia), mas pela DRE. Para muitos, pode ser também uma situação precária, mas as suas condições de trabalho são bastante mais satisfatórias, uma vez que, segundo o que anteriormente mencionamos, trabalham em pé de igualdade com os restantes professores do quadro.

No que diz respeito à resposta à questão central do inquérito, ambos os segmentos da amostra são claros: o Inglês deve ser parte integrante do Currículo do 1º Ciclo. Foi muito interessante constatar que, mesmo imersos em realidades diversas, a grande maioria dos professores, além de partilharem a opinião, partilham também as conceções que a legitimam. A idade é a principal razão apontada para que a inclusão se efetive, o que nos permite inferir que são apologistas do ensino precoce.

Devido à escassez de respostas às questões abertas, não foi necessário realizar uma análise de conteúdo às mesmas. No entanto, os professores que aproveitaram os espaços disponibilizados para apontarem outras razões justificativas da sua opinião ou partilharem um comentário, focaram aspetos bastante pertinentes, designadamente: a aprendizagem da língua inglesa como promotora do desenvolvimento cognitivo e, consequentemente, facilitadora da aprendizagem em geral e da aprendizagem da própria língua (depreende-se, no 2º Ciclo); as faltas dos alunos que, infere-se, comprometem a continuidade do trabalho, subentendendo-se igualmente que a frequência deveria ser obrigatória; a inclusão no currículo como fator promotor da equidade e que acarretaria um maior empenho por parte dos alunos e ainda um maior prestígio da disciplina; a importância do Inglês no mercado de

trabalho; a necessidade da disciplina ser lecionada por professores devidamente habilitados.

5. CONCLUSÃO

Parece-nos agora possível responder, de forma fundamentada e inequívoca, à questão de partida:

O Inglês deve continuar a ser uma atividade de enriquecimento curricular ou deve ser uma disciplina curricular?

O inglês deve integrar-se no currículo do 1º ciclo.

A sua inclusão (dita precoce) é premente e inevitável. A aprendizagem de línguas traz inúmeras vantagens ao desenvolvimento integral da criança e, reunidas as condições essenciais, o ensino precoce é igualmente profícuo.

Gostaríamos de reiterar que este é um processo que exige:

- 1 – O recrutamento de professores com perfil adequado.
- 2 – A existência de condições de trabalho dignas e prestigiantes para estes profissionais.
- 3 – A aposta na sensibilização e nas metodologias de carácter lúdico, desafiadoras e interativas.
- 4 – A definição de tempos letivos com duração e periodicidade adequados.
- 5 – A obrigatoriedade da articulação horizontal e vertical.
- 6 – A promoção do contato com a cultura inglesa através de atividades significativas e realistas (por exemplo, parcerias e intercâmbios internacionais tanto para alunos como para professores).

Ao realizar este Trabalho de Projeto, contactamos com inúmeras temáticas que consideramos pertinente abordar em futuras investigações. Salientamos as duas que mais nos despertaram a atenção:

- 1 – Como promover a literacia através da aprendizagem de línguas estrangeiras?
- 2 – Como implementar, na escola pública, o ensino de disciplinas não linguísticas através de uma língua estrangeira?

Por último, não podemos deixar de lastimar o facto de o ensino do inglês no 1º Ciclo ser alvo de uma política avulsa, precipitada e desprestigiante. É urgente um processo de reflexão verdadeiramente ponderado, coerente e com objetivos de médio e longo prazo. Na nossa opinião, devem existir normativos que, embora flexíveis e adaptáveis, não deixem de exigir as condições mínimas para que o ensino da disciplina não continue à deriva entre os pareceres de autarquias, políticos, associações de pais, escolas de línguas... Isto, independentemente das decisões políticas em relação à sua inclusão no currículo. Os nossos alunos, pais e professores assim o merecem.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P., Campos, R., & Ribeiro, A. A. (outubro de 2009). *Actividades de Enriquecimento Curricular - Casos de Inovação e Boas Práticas*. Obtido em 16 de agosto de 2013, de Web site da Confap: http://www.confap.pt/docs/RelFinal_AECs_Boas_praticas_Rev.pdf
- Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1986). Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais. Em A. S. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologias das Ciências Sociais (15ª edição)* (pp. 55-78). Porto: Edições Afrontamento.
- Assembleia da República. (14 de outubro de 1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Obtido em 23 de novembro de 2012, de Diário da República Eletrónico: <http://dre.pt/pdf1s/1986/10/23700/30673081.pdf>
- Assembleia da República. (30 de agosto de 2005). *Lei nº 49/2005*. Obtido em 3 de novembro de 2012, de Diário da República Eletrónico: <http://dre.pt/pdf1s/2005/08/166A00/51225138.pdf>
- Associação Nacional de Municípios Portugueses. (1 de outubro de 2010). *Sugestões para o Relatório Pedagógico das AEC - 2009/2010*. Obtido em 15 de dezembro de 2012, de Web site do Ministério da Educação e Ciência: <http://www.dgidec.min-edu.pt/aec/index.php?s=directorio&pid=21>
- Associação Portuguesa de Professores de Inglês. (31 de janeiro de 2012). *Revisão da Estrutura Curricular*. Obtido em 7 de dezembro de 2012, de Web site da Associação Portuguesa de Professores de Inglês: http://www.appi.pt/noticias/doc/parecer_rev.pdf
- Associação Portuguesa de Professores de Inglês. (18 de setembro de 2013). *Carta enviada ao MEC*. Obtido em 30 de outubro de 2013, de Web site da Associação Portuguesa de Professores de Inglês: http://www.appi.pt/noticias/docs/Carta_MEC2013.pdf
- Bell, J. (1993). *Como realizar um Projecto de Investigação (3ª edição)*. Lisboa: Gradiva.

- Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (1991). *The Primary English Teacher's Guide (9ª Edição)*. England: Pearson Educational Limited.
- British Council. (s.d.). *Internationalising Higher Education*. Obtido em 5 de novembro de 2013, de Web site do British Council: <http://ihe.britishcouncil.org/going-global/speakers/david-graddol>
- British Council. (s.d.). *UK School Education System*. Obtido em 6 de novembro de 2013, de Web site do British Council: <http://www.britishcouncil.org/flasonline-uk-education-system.pdf>
- Câmara Municipal da Maia. (s.d.). *Portal da Educação*. Obtido em 3 de novembro de 2013, de Maiadigital: <http://www.educar.maiadigital.pt/NR/exeres/63854A09-B759-47FC-B426-8BB6775EA43B,frameless.htm>
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners (17ª edição)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CAP - Comissão de Acompanhamento do Programa. (2010a). *Relatório de Execução Física 2009/2010 das Atividades de Enriquecimento Curricular*. Obtido em 3 de dezembro de 2012, de Web site do Ministério da Educação e Ciência: <http://www.dge.mec.pt/aec/index.php?s=directorio&pid=21>
- CAP - Comissão de Acompanhamento do Programa. (2010b). *Relatório Pedagógico 2009/2010 das Atividades de Enriquecimento Curricular*. Obtido em 3 de dezembro de 2012, de Web site do Ministério da Educação e Ciência: <http://www.dge.mec.pt/aec/index.php?s=directorio&pid=21>
- CAP - Comissão de Acompanhamento do Programa. (2011). *Relatório Pedagógico 2010/2011 das Atividades de Enriquecimento Curricular*. Obtido em 3 de dezembro de 2012, de Web site do Ministério da Educação e Ciência: <http://www.dge.mec.pt/aec/index.php?s=directorio&pid=21>
- Carneiro, R. (1989). Intervenção de Sua Excelência o Ministro da Educação. *Metodologia de Aprendizagem/Ensino de Línguas para a Cidadania numa Europa MULTicultural*. Sintra.

- Comissão das Comunidades Europeias. (24 de junho de 2003). *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: Um Plano de Acção 2004-2006*. Obtido em 15 de março de 2013, de Web Site da Comissão Europeia: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2003/com2003_0449pt01.pdf
- Comissão das Comunidades Europeias. (18 de setembro de 2008). *Multilinguism: an asset for Europe and a shared commitment*. Obtido em 5 de janeiro de 2013, de Web Site da Comissão Europeia: http://ec.europa.eu/languages/pdf/comm2008_en.pdf
- Conselho da Europa. (2001). *QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS - aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Costa, A. F. (1986). A pesquisa de terreno em Sociologia. Em A. S. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais (15ª edição)* (pp. 129-148). Porto: Edições Afrontamento.
- CV - Abram de Swaan. (s.d.). Obtido em 3 de novembro de 2013, de Abram de Swaan: <http://deswaan.com/en/>
- Departamento da Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Obtido em 5 de novembro de 2012, de Web site do Ministério da Educação e Ciência: <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>
- Departamento da Educação Básica. (janeiro de 2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º Ciclo (4ª edição)*. Obtido em 16 de dezembro de 2012, de Web site do Ministério da Educação e Ciência: http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Organizacao_curricular_programas1CEB.pdf
- Dias, A., & Mourão, S. (2005). *Inglês no 1º Ciclo - Práticas Partilhadas*. Porto: ASA Editores.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2013). *Atividades de Enriquecimento Curricular 2012/2013*. Obtido em 30 de outubro de

- 2013, de Web site da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/161.html>
- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (setembro de 2005). *Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Obtido em 5 de novembro de 2012, de Web site da Direção-Geral de Educação: <http://www.dge.mec.pt/aec/index.php?s=directorio&pid=18>
- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (dezembro de 2006). *Ensino do Inglês 1º Ciclo do Ensino Básico (1º e 2º anos) - orientações programáticas*. Obtido em 17 de novembro de 2012, de Web site da Direção-Geral de Educação: <http://www.dge.mec.pt/aec/index.php?s=directorio&pid=18>
- Directorate-General for Translation. (1 de janeiro de 2011). *Lingua Franca: Chimera or Reality?* Obtido em 17 de janeiro de 2013, de Web Site da Comissão Europeia: http://ec.europa.eu/languages/documents/publications/lingua-franca_en.pdf
- EACEA; Eurydice; Eurostat. (julho de 2012). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012*. Obtido em 15 de abril de 2013, de Web Site da Comissão Europeia: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf
- Edelenbos, P., Johnstone, R., & Kubanek, A. (outubro de 2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*. Obtido em 2 de dezembro de 2012, de Web site da Comissão Europeia: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf
- Educare - O Portal da Educação. (11 de setembro de 2013a). *Municípios esclarecem que AEC serão asseguradas pelos agrupamentos*. Obtido em 2 de novembro de 2013, de Educare - O Portal da Educação: <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=21037&langid=1>
- Educare - O Portal da Educação. (23 de setembro de 2013b). *Nuno Crato quer inglês obrigatório desde o 1º Ciclo*. Obtido de Educare - O Portal da

Educação:

<http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=21061&langid=1>

Enever, J. (. (2011). *ELLiE: Early Language Learning in Europe*. Obtido em 17 de janeiro de 2012, de Web Site do British Council: <http://www.britishcouncil.org/spain/sites/default/files/publications/early-language-learning-in-europe-2011.pdf>

Esteves, J. A. (1986). A investigação-ação. Em A. S. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais (15ª edição)* (pp. 251-278). Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, C., Freitas, P., & Carvalho, R. (s.d.). *Edu-LE: English teaching in Madeira (students from 3 to 12 years old)*. Obtido em 3 de julho de 2013, de Web site da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/309/S%26E14_Linguistic%20Routines.pdf?sequence=1

Ferreira, V. (1986). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. Em A. S. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais (15ª edição)* (pp. 165-196). Porto: Edições Afrontamento.

Governo Regional da Região Autónoma da Madeira. (21 de maio de 2006). *Escola a Tempo Inteiro*. Obtido em 5 de julho de 2013, de Web site da Direcção Regional de Planeamento e Recursos Educativos: <http://www01.madeira-edu.pt/drpre/ArtiFiles/T212.htm>

Maalouf, A., & al., e. (2008). *Um Desafio Salutar: como a multiplicidade de línguas poderia consolidar a Europa*. Obtido em 2 de dezembro de 2012, de Web Site da Comissão Europeia: http://ec.europa.eu/languages/documents/report_pt.pdf

Many, E., & Guimarães, S. (2006). *Como abordar... A Metodologia do Trabalho de Projecto*. Porto: Areal Editores.

Matthews, P., Klaver, E., Lannert, J., Conluain, Ó. G., & Ventura, A. (janeiro de 2009). *Políticas de valorização do primeiro ciclo do ensino básico em Portugal*. Obtido em 17 de dezembro de 2012, de Web site do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE): http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=politica_educativa_basico.pdf

Ministério da Educação. (18 de janeiro de 2001). *Decreto-Lei nº 6/2001*.
 Obtido em 3 de novembro de 2012, de Web site do GAVE:
http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto_lei_6_2001.pdf

Ministério da Educação. (5 de julho de 2005). *Despacho nº14 753/2005 (2ª série)*. Obtido em 15 de novembro de 2012, de Diário da República Eletrónico:
<http://www.dre.pt/pdf2sdip/2005/07/127000000/0978509787.pdf>

Ministério da Educação. (16 de junho de 2006). *Despacho nº 12591/2006 (2ª série)*. Obtido em 3 de novembro de 2012, de Web site do Ministério da Educação: http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=1186&fileName=despacho_12591_2006.pdf

Ministério da Educação. (26 de maio de 2008). *Despacho nº 14 460/2008*.
 Obtido em 5 de novembro de 2012, de Web site do Ministério da Educação e Ciência:
<http://www.dge.mec.pt/aec/index.php?s=directorio&pid=20>

Pereira, I. C. (junho de 2010). *O Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico - Contextos e Processos de Integração Curricular*. Obtido em 6 de dezembro de 2012, de Web site da Universidade do Minho:
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11044/1/Tese.pdf>

Porto Editora. (s.d.). *David Crystal*. Obtido em 6 de novembro de 2013, de Infopédia: [http://www.infopedia.pt/\\$david-crystal](http://www.infopedia.pt/$david-crystal)

Porto Editora. (s.d.). *Maia*. Obtido em 25 de julho de 2013, de Infopédia: [http://www.infopedia.pt/\\$maia](http://www.infopedia.pt/$maia)

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais (5ª edição)*. Lisboa: Gradiva.

Rodrigues, M. L. (2010). *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*. Coimbra: Almedina.

Secretaria Regional da Educação. (14 de agosto de 1998). *Regime de Criação e Funcionamento das Escolas a Tempo Inteiro*. Obtido em 3 de novembro de 2013, de Web site do Jornal Oficial Da Região Autónoma

da Madeira: <http://www.gov-madeira.pt/joram/1serie/Ano%20de%201998/ISerie-055-1998-08-14.pdf>

Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos. (30 de agosto de 2012). *Ensino do Inglês e da Informática no 1º Ciclo*. Obtido em 3 de novembro de 2013, de Web site do Governo Regional da Região Autónoma da Madeira: <http://www02.madeira-edu.pt/Main/Pesquisar/tabid/84/ctl/ReadInformacao/mid/432/InformacaoId/1927/UnidadeOrganicaId/1/Default.aspx>

Secretariado Regional de Educação. (14 de agosto de 2002). *Regime de Criação e Funcionamento das Escolas a Tempo Inteiro*. Obtido em 3 de novembro de 2013, de Web Site do Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira: <http://www.gov-madeira.pt/joram/1serie/Ano%20de%202002/ISerie-093-2002-08-14.pdf>

Semanário Sol. (26 de setembro de 2013). *Crato diz que Inglês é oferecido a 90% das turmas*. Obtido em 2 de novembro de 2013, de Web site do Semanário Sol: http://sol.sapo.pt/inicio/Sociedade/Interior.aspx?content_id=86489

Strecht-Ribeiro, O. (1998). *Línguas Estrangeiras no 1º ciclo: razões, finalidades, estratégias*. Lisboa: Livros horizonte.

Strecht-Ribeiro, O. (2005). *A Língua Inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Livros Horizonte.

The University of Winnipeg. (s.d.). *Political Science - Peter Ives*. Obtido em 3 de novembro de 2013, de Web site The University of Winnipeg: <http://www.uwinnipeg.ca/index/politics-staff-ives>

Université de Genève. (6 de março de 2013). *Observatoire ÉLF Economics Languages education*. Obtido em 3 de novembro de 2013, de Web site da Université de Genève: http://www.unige.ch/traduction-interpretation/recherches/groupe/elf/equipe/chercheurs/grin_en.html

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. Em A. S. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais (15ª edição)* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

6. APÊNDICES

6.1. APÊNDICE 1 (INQUÉRITO)

Inglês no 1º Ciclo: Atividade de Enriquecimento Curricular ou Disciplina Curricular?

O presente inquérito por questionário, em regime de anonimato, surge no âmbito do projeto final integrado no Mestrado de Ensino Precoce de Inglês, da Escola Superior de Educação do Porto. Face à importância crescente da aprendizagem do Inglês, importa refletir sobre a necessidade de tomar esta disciplina curricular (de frequência obrigatória) no 1º Ciclo do Ensino Básico ou de a manter como atividade de enriquecimento curricular. Com este inquérito pretendemos aferir a perceção dos professores que lecionam o Inglês neste Ciclo. As informações recolhidas são confidenciais e têm finalidades unicamente académicas. A sua colaboração é muito importante.

*Obrigatório

Caracterização do Professor e do seu Meio Escolar

Idade (anos) *

Habilitações Académicas *

- ☐ Bacharelato
- ☐ Licenciatura
- ☐ Licenciatura com Mestrado Integrado
- ☐ Mestrado
- ☐ Pós-graduação
- ☐ Doutoramento
- ☐ Outra:

Tempo de serviço (anos) *
(incluindo este ano)

Meses (se contratado)
(incluindo este ano)

Situação Profissional *

- ☐ Professor do Quadro de Agrupamento
- ☐ Professor do Quadro de Zona Pedagógica
- ☐ Professor Contratado
- ☐ Professor em estágio
- ☐ Outra:

Agrupamento onde leciona *

(indique o concelho a que pertence)

Ano(s) de escolaridade que leciona *

(do 1º Ciclo)

Na sua opinião, o Inglês deve ou não ser incluído no Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico?

Selecione uma opção

Selecione apenas uma opção. *

Sim, o Inglês deve ser uma disciplina curricular.

Ordene, segundo o grau de importância, as razões que justificam a sua escolha. (1=Muito importante)

Segundo alguns autores, a aprendizagem de uma língua estrangeira deverá iniciar-se até aos seis anos. *

1 2 3 4



O fato de o Inglês ser de frequência facultativa causa problemas na transição para o 2º Ciclo. *

1 2 3 4



O fato de o Inglês ser de frequência facultativa desprestigia a disciplina perante os alunos, pais e encarregados de educação e restante comunidade educativa. *

1 2 3 4



Outra

1 2 3 4



Especifique qual.

Muito obrigada pela colaboração!

Se pretender, deixe algum comentário.

Não, o Inglês deve continuar a ser uma atividade de enriquecimento curricular.

Enumere, segundo o grau de importância, as razões que justificam a sua escolha. (1= Muito importante)

Os alunos de 1º Ciclo são muito imaturos para iniciarem a aprendizagem de uma língua estrangeira. *

1 2 3 4



Se o ensino do Inglês for curricular, certamente perder-se-á a vertente lúdica e de sensibilização até aqui recomendadas. *

1 2 3 4



Se o ensino do Inglês for curricular, poderá ocorrer uma de duas situações: diminuição da carga horária das restantes disciplinas, ou aumento do tempo de permanência da criança na escola. *

1 2 3 4



Outra.

1 2 3 4



Especifique qual.

Muito obrigada pela colaboração!

Se pretender, deixe algum comentário.

6.2.APÊNDICE 2 (TRATAMENTO DE DADOS)

Gráfico 1: Idade dos professores (Maia)

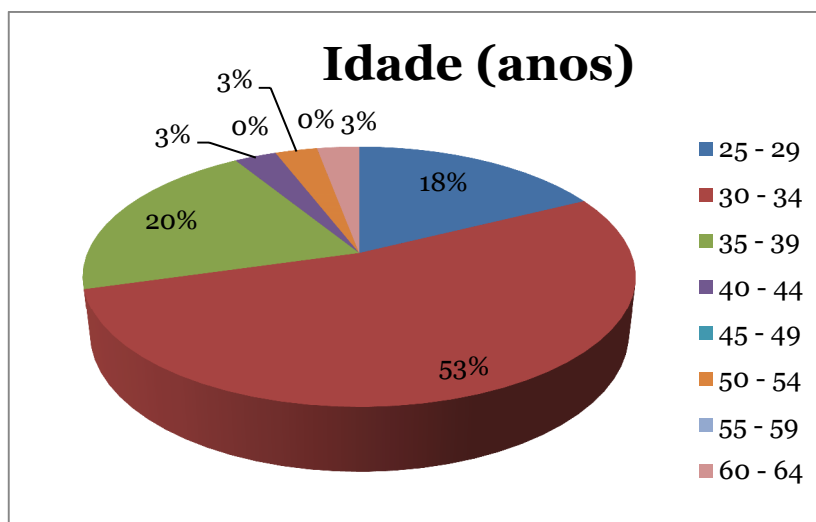


Gráfico 2: Idade dos professores (RAM)

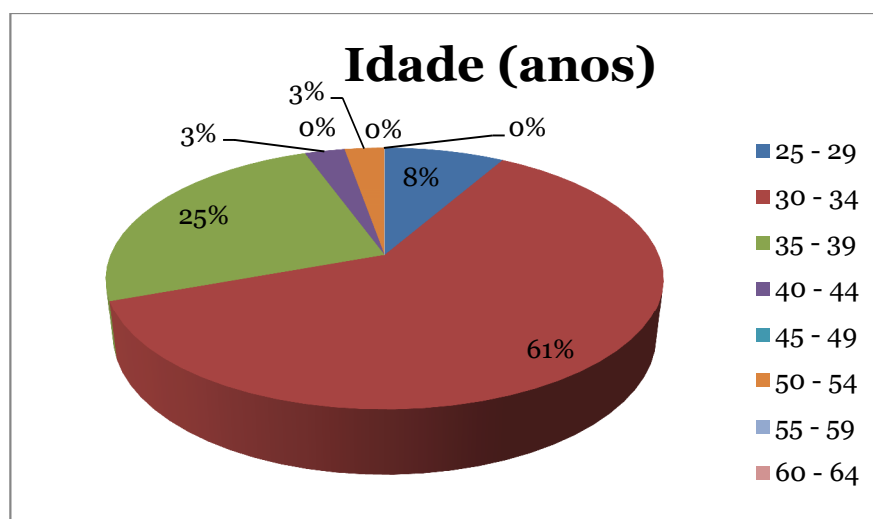


Gráfico 3: Habilitações académicas (Maia)

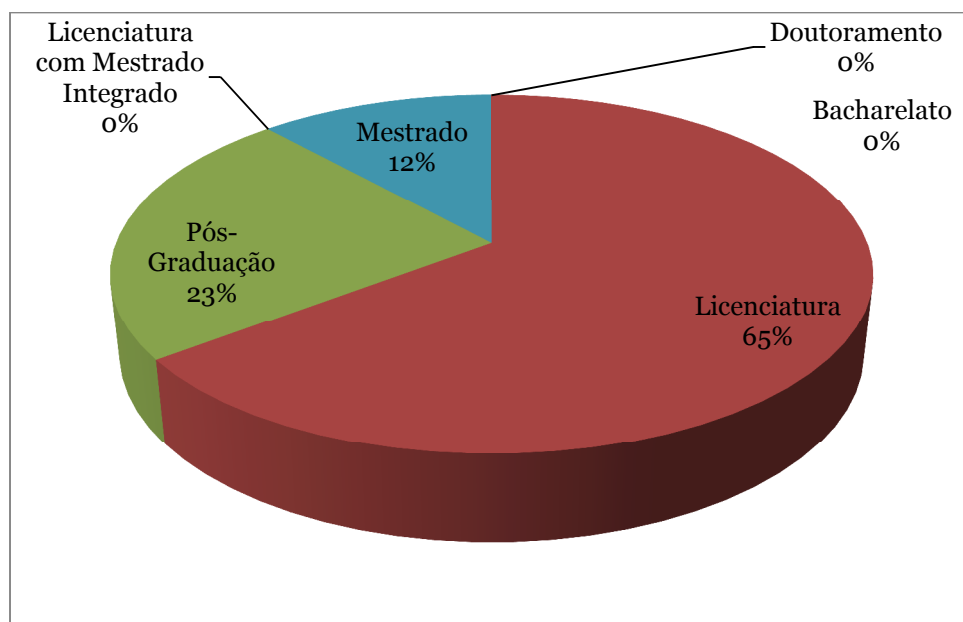


Gráfico 4: Habilitações académicas (RAM)

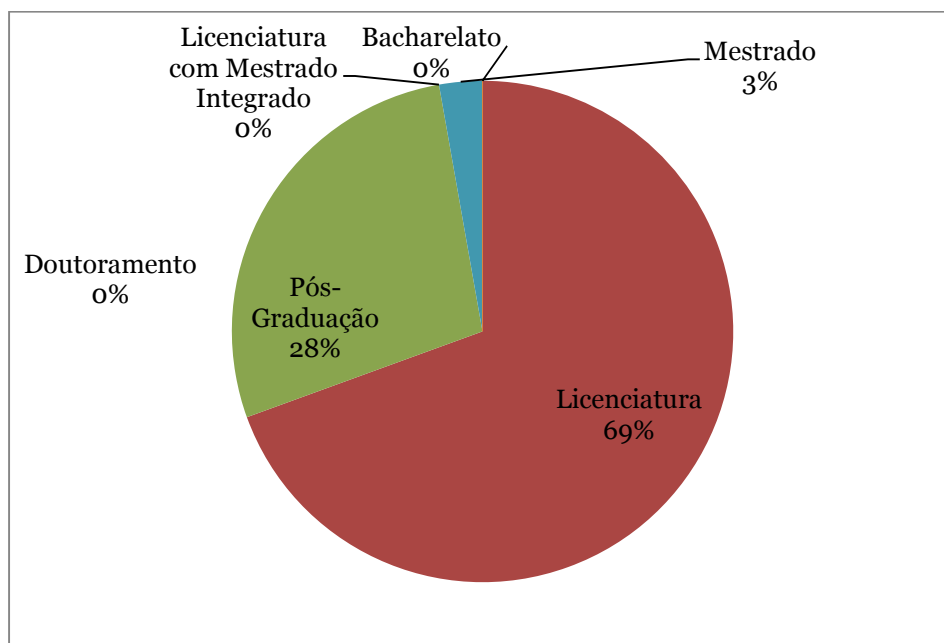


Gráfico 5: Tempo de serviço (Maia)

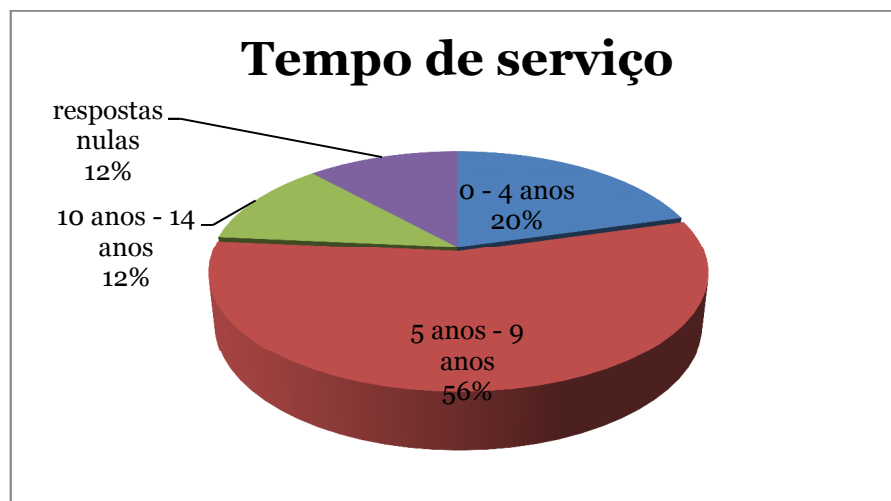


Gráfico 6: Tempo de serviço (RAM)

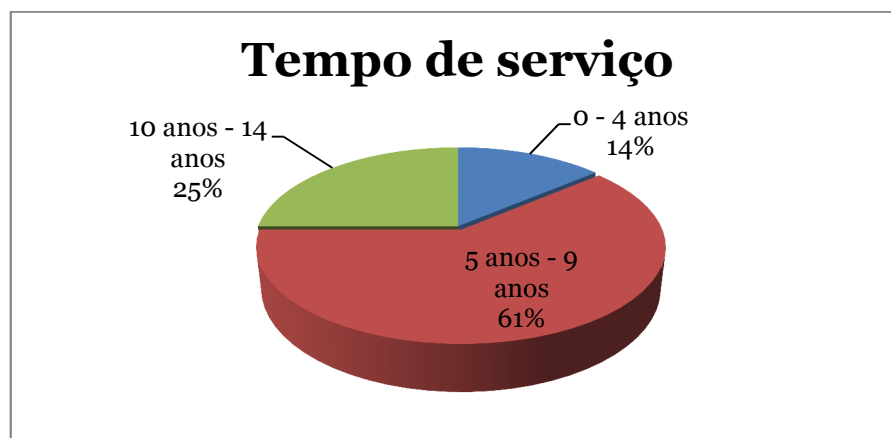


Gráfico 7: Situação profissional (Maia)

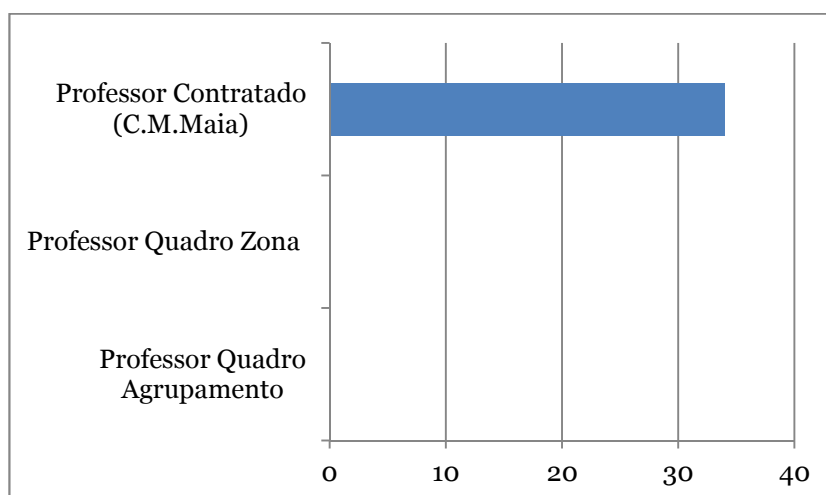


Gráfico 8: Situação Profissional (RAM)

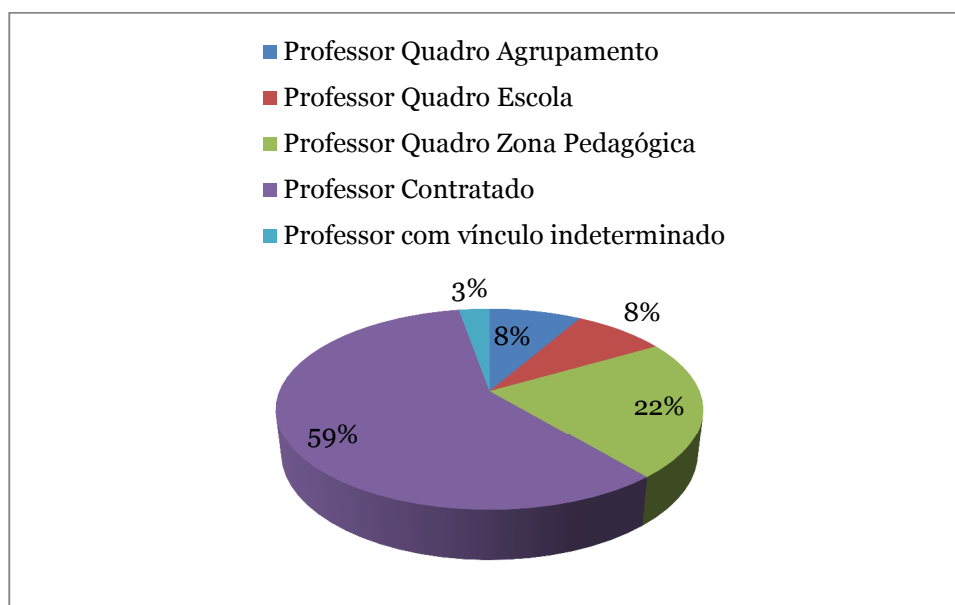


Gráfico 9: Anos de lecionação (Maia)

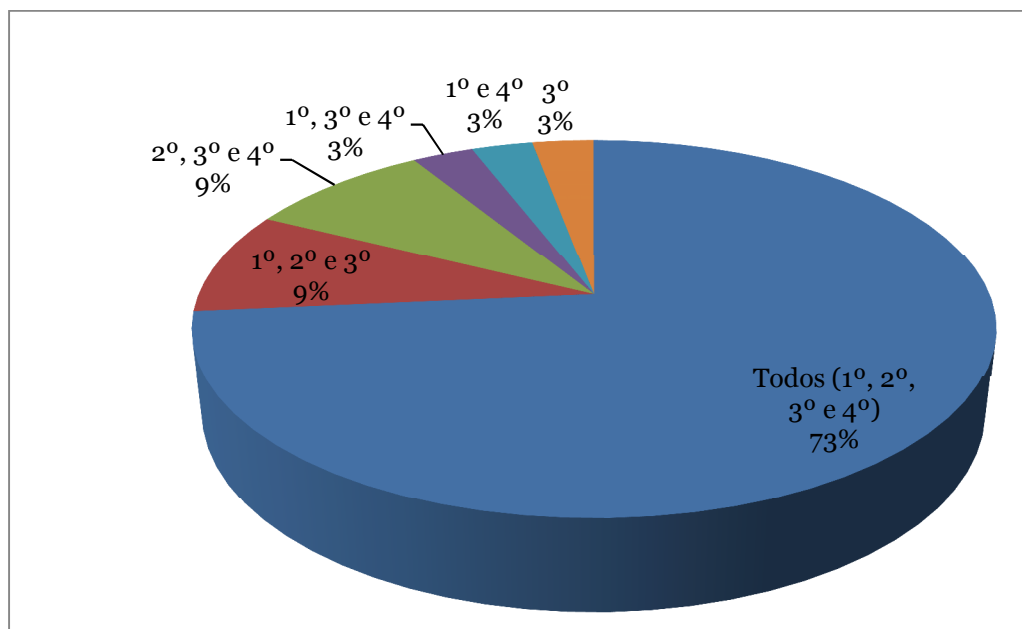
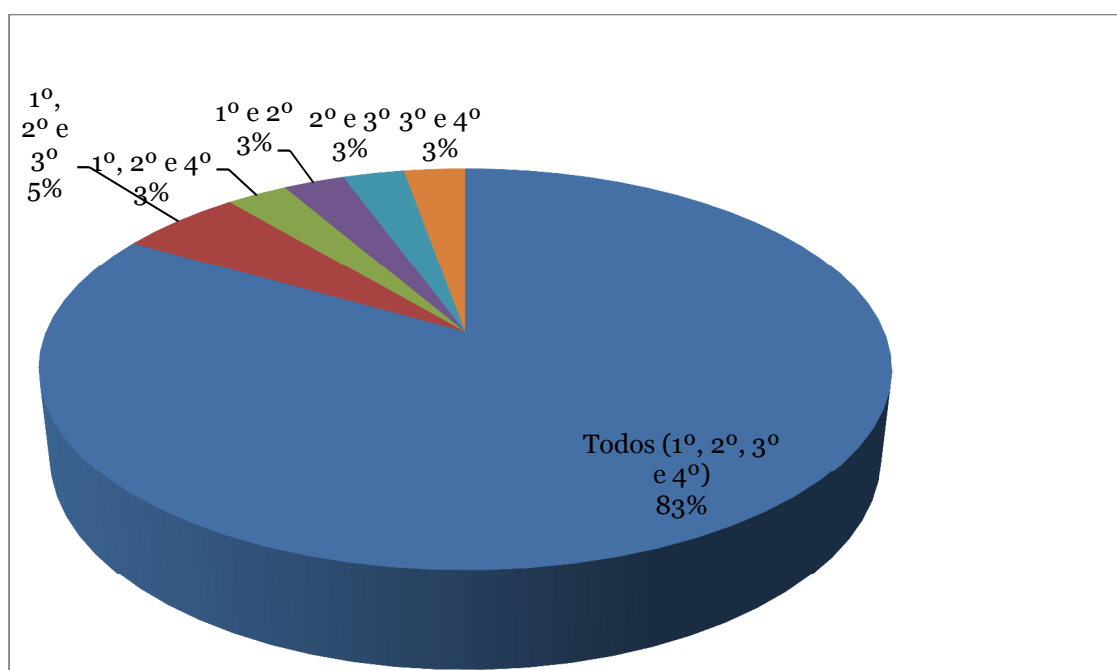


Gráfico 10: Anos de lecionação (RAM)



Na sua opinião, o Inglês deve ou não ser incluído no Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico?

Maia	
Sim	28/34 (82%)
Não	6/34 (18%)

Tabela 3: resposta à questão central (MAIA).

Madeira	
Sim	35/36 (97%)
Não	1/36 (3%)

Tabela 4: resposta à questão central (RAM).

SIM (MAIA)

Ordene, segundo o grau de importância, as razões que justificam a sua escola. (1= Muito importante)

Razões justificativas	Classificação				Total
	1	2	3	4	
Segundo alguns autores a aprendizagem de uma língua estrangeira deverá iniciar-se até aos seis anos.	20	3	1	4	28
O fato de o Inglês ser de frequência facultativa causa problemas na transição para o 2º Ciclo.	12	9	3	4	28
O fato de o Inglês ser de frequência facultativa desprestigia a disciplina perante os alunos, pais e encarregados de educação e restante comunidade educativa.	13	9	3	3	28

Tabela 5: razões justificativas do “sim” (MAIA).

SIM (RAM)

Ordene, segundo o grau de importância, as razões que justificam a sua escola. (1= Muito importante)

Razões justificativas	Classificação				Total
	1	2	3	4	
Segundo alguns autores a aprendizagem de uma língua estrangeira deverá iniciar-se até aos seis anos.	26	2	1	6	35
O fato de o Inglês ser de frequência facultativa causa problemas na transição para o 2º Ciclo.	14	14	2	5	35
O fato de o Inglês ser de frequência facultativa desprestigia a disciplina perante os alunos, pais e encarregados de educação e restante comunidade educativa.	18	9	4	4	35

Tabela 6: razões justificativas do “sim” (RAM).

NÃO (MAIA)

Ordene, segundo o grau de importância, as razões que justificam a sua escola. (1= Muito importante)

Razões justificativas	Classificação				Total
	1	2	3	4	
Os alunos do 1º Ciclo são muito imaturos para iniciarem a aprendizagem de uma língua estrangeira.	0	3	1	2	6
Se o ensino do Inglês for curricular, certamente perder-se-á a vertente lúdica e de sensibilização até aqui recomendadas.	4	0	0	2	6
Se o ensino do Inglês for curricular poderá ocorrer uma de duas situações: diminuição da carga horária das restantes disciplinas, ou aumento do tempo de permanência da criança na escola.	3	0	2	1	6

Tabela 7: razões justificativas do “não” (MAIA).

NÃO (RAM)

Ordene, segundo o grau de importância, as razões que justificam a sua escola. (1= Muito importante)

Razões justificativas	Classificação				Total
	1	2	3	4	
Os alunos do 1º Ciclo são muito imaturos para iniciarem a aprendizagem de uma língua estrangeira.	1	0	0	0	1
Se o ensino do Inglês for curricular, certamente perder-se-á a vertente lúdica e de sensibilização até aqui recomendadas.	0	1	0	0	1
Se o ensino do Inglês for curricular poderá ocorrer uma de duas situações: diminuição da carga horária das restantes disciplinas, ou aumento do tempo de permanência da criança na escola.	0	0	1	0	1

Tabela 8: razões justificativas do “não” (RAM).